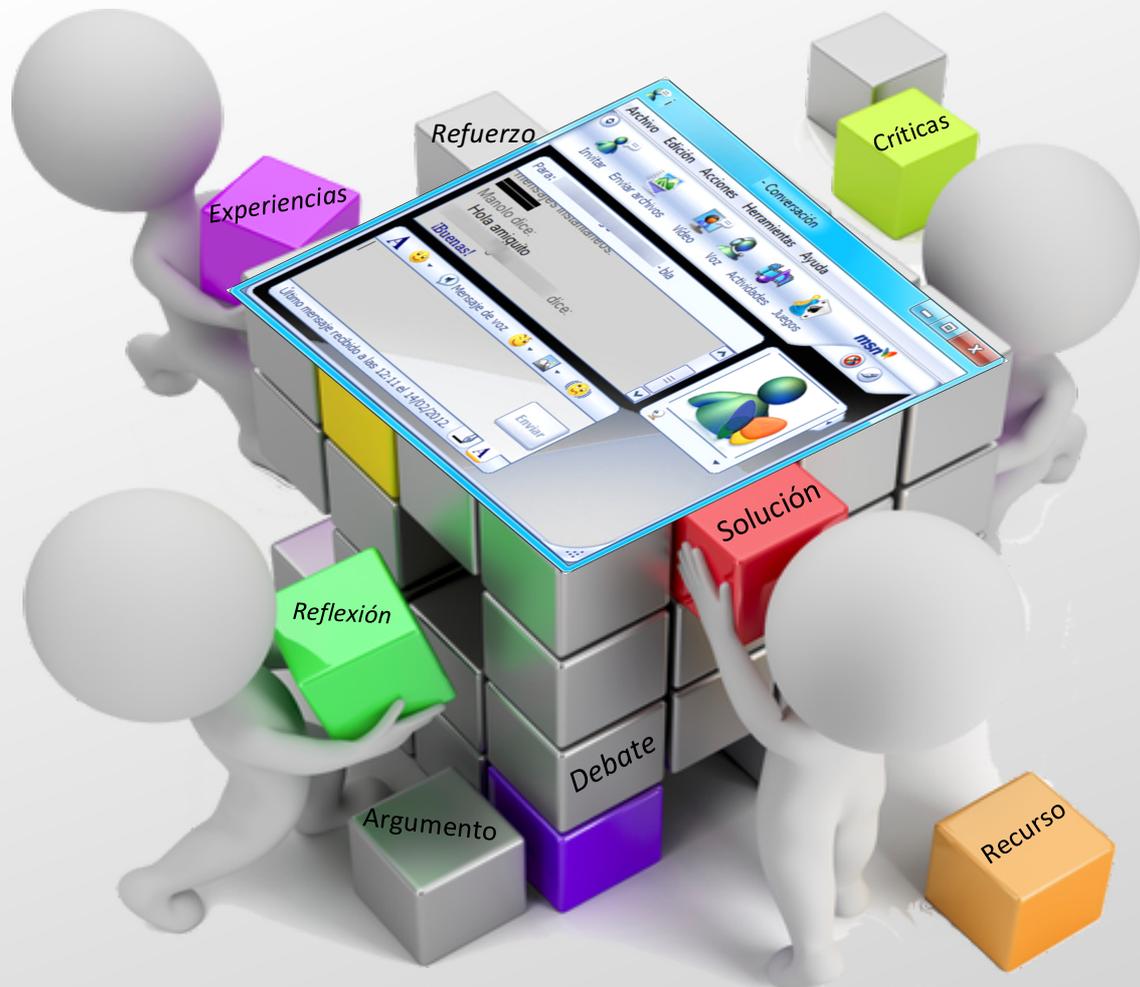




UGR | Universidad
de Granada

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

Mensajería instantánea y aprendizaje colaborativo: una experiencia en el Prácticum de Magisterio

Presentada por:

José Manuel Martín Fernández

Dirigida por:

Dra. Carmen Trigueros Cervantes

Dr. Isaac Pérez López

JUNIO 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: José Manuel Martín Ferández
ISBN: 978-84-9163-535-2
URI: <http://hdl.handle.net/10481/48347>



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Doctorado en Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL

**Mensajería instantánea y aprendizaje colaborativo: una
experiencia en el Prácticum de Magisterio**

Presentada por:

José Manuel Martín Fernández

Dirigida por:

Dra. Carmen Trigueros Cervantes

Dr. Isaac Pérez López

"Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo"

Benjamin Franklin.

Agradecimientos

Para la realización de la presente Tesis, conté con el apoyo de gran número de personas, tanto desde el ámbito académico, como el familiar, de manera que mencionaré a los que contribuyeron de manera fundamental para la finalización de este documento.

Muy especialmente a mis Tutores, Dra. Carmen Trigueros e Dr. Isaac Pérez, por su valiosa orientación, aportaciones, disposición y paciencia.

Al profesor Dr. Enrique Rivera por su ayuda, especialmente en el desarrollo metodológico del informe de investigación.

A Aixa y Emma, por apoyarme y motivarme a fin de concluir en tiempo y forma esta tesis doctoral.

Resumen

La investigación sobre la relación entre las TIC y el aprendizaje colaborativo está en amplio desarrollo en los últimos años, sin embargo, no se incide en el uso de la mensajería instantánea como herramienta para fomentar esta construcción compartida del aprendizaje desde un enfoque descriptivo, relacional e interpretativo. Esta investigación se propuso como objetivo evaluar el uso de la mensajería instantánea como estrategia para el fomento del aprendizaje colaborativo y la mejora de las prácticas docentes de Magisterio.

Metodológicamente se opta por un diseño de investigación cualitativa, de enfoque interpretativo, puesto que procura generar conocimiento desde una comprensión en profundidad, del significado de los fenómenos sociales, a través de la producción de datos descriptivos desde las propias palabras -habladas o escritas-. Se llevaron a cabo los seminarios del Prácticum a través de Mensajería instantánea, analizándose las conversaciones mantenidas entre alumnado, tutores y supervisores de los diferentes Centros Educativos, así como las reflexiones de dichos participantes, apoyados por el programa Nvivo 10.

A partir de una primera estrategia inductiva desde la lectura de los documentos de los Chats y deductiva partiendo de la teoría e investigaciones previas relacionadas con el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales se obtuvieron, por un lado, 4 grandes categorías o temáticas (1. Gestión del Prácticum; 2. Desarrollo del Prácticum; 3. Aprendizajes en el Prácticum; 4. Sentimientos en las prácticas), que dieron cuenta de las inquietudes y primeras impresiones, problemáticas, sentimientos y aprendizajes durante el periodo de prácticas, y por el otro, una quinta categoría (5. Colaboración en el Chat) que recoge los principales mecanismos interpsicológicos, característicos del aprendizaje colaborativo virtual puestos en marcha por los participantes a lo largo de las diferentes sesiones de Mensajería Instantánea: relaciones psicosociales, interdependencia positiva y construcción compartida de significados.

A partir de la revisión bibliográfica y de los principales hallazgos encontrados cabe señalar, entre las conclusiones más importantes que se pueden extraer de la investigación, que la Mensajería Instantánea es una buena estrategia para favorecer el aprendizaje colaborativo, y que el uso del mismo contribuye a potenciar la reflexión de los estudiantes sobre la práctica, el fomento del análisis crítico y los debates, el aporte de soluciones y recursos, compartir gran cantidad de experiencias, así como el trabajo autónomo y en colaboración con sus compañeros.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	21
CAPÍTULO 1	27
EL APRENDIZAJE COLABORATIVO MEDIADO POR ORDENADOR	27
1. INTRODUCCIÓN	29
2. CONCEPTUALIZACIÓN DE APRENDIZAJE COLABORATIVO	29
2.1. Aprendizaje cooperativo vs aprendizaje colaborativo vs aprendizaje en grupo	30
2.2. Definiendo aprendizaje colaborativo	38
3. ANTECEDENTES Y PRINCIPIOS PSICOPEDAGÓGICOS	42
3.1. El constructivismo (paradigma psicológico socioconstructivista)	43
3.2. Teoría de la interdependencia social	53
3.3. Teoría de la actividad	54
3.4. Otros antecedentes pedagógicos	56
4. APRENDIZAJE COLABORATIVO MEDIADO POR ORDENADOR (CSCL)	59
4.1. Orígenes del CSCL	59
4.2. Concepto / Definiciones	61
5. COMPRENDIENDO EL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN ENTORNOS VIRTUALES ..	64
5.1. Entornos Virtuales de Aprendizaje	65
5.2. Características del aprendizaje colaborativo mediado por ordenador	71
5.3. Beneficios e inconvenientes del aprendizaje colaborativo mediado por ordenador	79
5.3.1. Beneficios.	79
5.3.2. Inconvenientes.	89
5.4. Nuevos roles del profesorado y alumnado en el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador.	94
5.5. Análisis del discurso en entornos colaborativos mediados por ordenador.	104
CAPÍTULO 2	119
LA MENSAJERÍA INSTANTÁNEA	119
1. DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO A LA SOCIEDAD RED	122
3. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	129
3.1. Definiendo el concepto TIC	129
3.2. Características de las TIC	133
3.3. Usos de las TIC en la Enseñanza	136
3.4. Enseñanza mediante redes	140
4. COMUNICACIÓN MEDIADA POR ORDENADOR	148

4.1. Conceptualización.....	148
4.2. Características de la CMO.....	150
4.3. Potencialidades y dificultades de la CMO en el ámbito educativo.....	155
4.4. Modalidades de la CMO. La comunicación asíncrona, síncrona y cuasi-síncrona.....	159
5. LA MENSAJERÍA INSTANTÁNEA.....	163
5.1. Del Chat a la Mensajería Instantánea.....	163
5.2. La mensajería instantánea en el ámbito educativo.....	171
5.3. Usos educativos de la mensajería instantánea. El aprendizaje colaborativo.....	174
5.4. Recomendaciones para el uso de la Mensajería Instantánea en la enseñanza.....	179
CAPÍTULO 3.....	185
EL PRÁCTICUM DE MAGISTERIO.....	185
1. INTRODUCCIÓN.....	187
2. EL PRÁCTICUM. CONCEPTUALIZACIÓN.....	188
3. ORGANIZACIÓN DEL PRÁCTICUM EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA.....	191
4. LA SUPERVISIÓN Y LOS SEMINARIOS EN EL PRÁCTICUM.....	198
5. LOS SEMINARIOS VIRTUALES EN LA SUPERVISIÓN DEL PRÁCTICUM.....	202
CAPÍTULO 4.....	211
DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	211
1. JUSTIFICACIÓN.....	213
2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	215
3. PROBLEMA A INVESTIGAR.....	219
3.1. Preguntas orientadoras.....	219
3.2. Objeto de investigación.....	219
3.3. Objetivos específicos.....	220
4. OPCIÓN METODOLOGICA.....	221
4.1. Paradigma y metodología.....	221
4.2. Técnicas de producción de información.....	224
4.2.1. Conversaciones de mensajería instantánea o Chat.....	225
4.2.2. Documentos de reflexión y autoevaluación del alumnado.....	228
4.2.3. Documento de reflexión del profesorado.....	229
5. APROXIMACIÓN A LOS PARTICIPANTES.....	230
5.1. Aproximación a los estudiantes.....	230
5.1.1. Participantes del Grupo 2009.....	231
5.1.2. Participantes del Grupo 2010.....	231
5.1.3. Participantes del Grupo 2011a.....	232
5.1.4. Participantes del Grupo 2011b.....	233
5.1.5. Participantes del Grupo 2011c.....	234
5.2. Aproximación a los profesores.....	235
5.3. Aproximación a los tutores.....	235
6. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE ANÁLISIS.....	236
6.1. Proceso de análisis de las conversaciones de mensajería instantánea.....	239

6.2. Proceso de análisis de los documentos de reflexión del alumnado y profesorado	263
7. CRITERIOS ÉTICOS Y DE CALIDAD	264
8. CREENCIAS Y TEORIAS PREVIAS DEL INVESTIGADOR.....	266
CAPÍTULO 5	271
MENSAJERÍA INSTANTÁNEA Y APRENDIZAJE COLABORATIVO.....	271
1. INTRODUCCIÓN AL INFORME	273
2. ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN.....	275
2.1. Análisis de la participación del Grupo 2009.....	277
2.2. Análisis de la participación del Grupo 2010.....	280
2.3. Análisis de la participación del Grupo 2011a.....	283
2.4. Análisis de la participación del Grupo 2011b.	287
2.5. Análisis de la participación del Grupo 2011c.....	291
2.6. Reflexiones sobre la participación en las conversaciones de Chat.....	293
3. INQUIETUDES Y PRIMERAS IMPRESIONES SOBRE EL PRÁCTICUM	295
3.1. El uso de recursos.....	296
3.2. Dudas sobre el Prácticum	299
3.3. La realización de documentos	300
3.4. La autoevaluación final del Prácticum	302
4. ACERCAMIENTO Y PROBLEMÁTICA DEL CENTRO ESCOLAR DE PRÁCTICAS Y CURRÍCULO	303
4.1. El desarrollo del Currículum	304
4.2. El contexto	312
4.3. El diseño del Currículum	317
5. ANÁLISIS DE LA COLABORACIÓN EN EL CHAT.....	321
3.1. Relaciones psicosociales.....	323
3.2. Interdependencia positiva.....	333
3.2.1. Compartir experiencias	334
3.2.2. Compartir recursos y otras cosas	336
3.2.3. Interés por los compañeros – Interpela responsabilidad.....	338
3.2.4. Responsabilidad individual	340
3.2.5. Gestión del Chat	341
3.3. Construcción compartida de significados.....	348
3.3.1. Argumentos-explicaciones Vs Críticas-discrepancias	350
3.3.2. Los aportes de soluciones.....	358
3.3.3. Cuestiones	371
3.3.4. Reflexiones individuales y colaborativas	374
6. LOS SENTIMIENTOS DURANTE LAS PRÁCTICAS	379
7. LA VALORACIÓN DEL PRÁCTICUM DESDE LOS APRENDIZAJES ADQUIRIDOS.....	391
CONCLUSIONES	401
LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS	411
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	417
ANEXOS.....	453
ANEXO 1. PLAN Y CRONOGRAMA DE TRABAJO.....	455

ANEXO 2. CONVERSACIÓN COMPLETA DE CHAT	458
ANEXO 3. DOCUMENTO DE REFLEXIÓN 1	476
ANEXO 4. DOCUMENTO DE REFLEXIÓN 2	482
ANEXO 5. DOCUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN	483
ANEXO 6. CARTA A LOS TUTORES	485

ÍNDICES DE FIGURAS

	Página
Figura 1.1. Tipos de conocimiento y aprendizajes colaborativo-cooperativo (Brufee, 1995)	32
Figura 1.2. Antecedentes del trabajo colaborativo (Alfageme, 2003).....	57
Figura 1.3. Interacciones constructivas en el modelo de diseño instruccional para entornos virtuales colaborativos (Díaz y Morales, 2008).....	71
Figura 1.4. Componentes esenciales del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson, y Holubec, 1999)	74
Figura 1.5. Principales características del aprendizaje colaborativo (Prendes, 2000, p. 105)	79
Figura 1.6. Dificultades o limitaciones del aprendizaje colaborativo (Alfageme, 2003, p. 114)	92
Figura 1.7. Cambios en el rol del docente (adaptado de Guitert y Romeu, 2004).	94
Figura 1.8. Roles del docente en línea (Romeu, 2011).....	96
Figura 1.9. Modelo de enseñanza en línea (Salmon, 2000)	101
Figura 2.1. Tecnologías de la Información y la Comunicación (Marqués, 2000)	131
Figura 2.2. Características de las TIC	134
Figura 2.3. Flexibilidad en la CMO	153
Figura 2.4. Continuo de los modelos de comunicación (adaptado de Rafaeli i Sudweeks, 1997)	153
Figura 2.5. Designación del Chat como objeto de estudio (Álvarez, 2008, p. 122)	164
Figura 2.6. Características de la Mensajería Instantánea.....	171
Figura 2.7. Modelo del Triángulo Interdisciplinar (adaptado de Tancredi, 2006).....	177
Figura 4.1. Organización de las conversaciones de mensajería instantánea	228
Figura 4.2. Organización de los documentos de reflexión sobre las sesiones de Chat	228
Figura 4.3. Organización del documento de reflexión del profesorado	230
Figura 4.4. Atributos del grupo de estudiantes de Prácticum del año 2009.	231
Figura 4.5. Atributos del grupo de estudiantes de Prácticum del año 2010	232
Figura 4.6. Atributos del grupo de estudiantes de Prácticum del año 2011a	233
Figura 4.7. Atributos del grupo de estudiantes de Prácticum del año 2011b	234
Figura 4.8. Atributos del grupo de estudiantes de Prácticum del año 2011c	234
Figura 4.9. Proceso de análisis basado en la Teoría Fundamentada.....	237
Figura 4.10. Nodos libres del proceso de codificación “in vivo”	239

Figura 4.11. Grandes categorías de indexación o patrones de análisis.....	240
Figura 4.12. Ramificación de la subcategoría: 1. Gestión del Prácticum.....	244
Figura 4.13. Ramificación de la subcategoría: 2. Desarrollo del Prácticum.....	247
Figura 4.14. Ramificación de la subcategoría: 2.1. Contexto	247
Figura 4.15. Ramificación de la subcategoría: 2.2. Desarrollo del currículum	250
Figura 4.16. Ramificación de la subcategoría: 2.2.3. Contenidos.....	251
Figura 4.17. Ramificación de la subcategoría: 2.2.4. Metodología	254
Figura 4.18. Ramificación de la subcategoría: 2.2.6. Dificultades	256
Figura 4.19. Ramificación de la subcategoría: 2.3. Diseño del currículum	258
Figura 4.20. Ramificación de la subcategoría: 3. Aprendizajes en el Prácticum.....	258
Figura 4.21. Ramificación de la subcategoría: 4. Sentimientos en las prácticas	259
Figura 4.22. Ramificación de la subcategoría: 5. Colaboración en el Chat.....	260
Figura 4.23. Construcción del informe	263
Figura 5.1. Organización de los participantes	276
Figura 5.2. Matriz de codificación de participantes y sesiones en las que participan..	277
Figura 5.3. Temáticas y referencias de la categoría 2.1.1. Condiciones en las prácticas	312
Figura 5.4. Temáticas y referencias de la categoría 2.1.2. Contexto del centro	315
Figura 5.5. Temáticas y referencias de la categoría 2.3. Diseño del Currículum	318
Figura 5.6. Codificación categoría interdependencia positiva	334
Figura 5.7. Porcentaje de cobertura de la categoría “5.3.3. Explica-Argumenta-Aclara” en los discursos	350
Figura 5.8. Aprendizajes identificados en los chats y documentos de reflexión.....	391

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
Tabla 1.1. Definiciones de aprendizaje cooperativo (Pérez-Mateo, 2010)	34
Tabla 1.2. Definiciones de aprendizaje colaborativo (Pérez-Mateo, 2010).....	34
Tabla 1.3. Diferencias entre trabajo en grupo y el colaborativo (Paz, 2000).	37
Tabla 1.4. Aportaciones de la psicopedagogía al marco CSCL (adaptado de Jorrín, 2006)	53
Tabla 1.5. Definiciones de Aprendizaje Colaborativo Mediado por Ordenador	62
Tabla 1.6. Beneficios del Aprendizaje Colaborativo en entornos virtuales.....	83
Tabla 1.7. Inconvenientes del aprendizaje colaborativo para alumnos y profesores. ...	91
Tabla 1.8. Modelo de categorización de Guanawardena, Lowe y Anderson (1997)	107
Tabla 1.9. Categorías de las intervenciones propuestas por Zhu (1996).....	108
Tabla 1.10. Modelo de categorización de Bullen (1997)	109
Tabla 1.11. Modelo de categorización de Järvela y Häkkinen (2002)	110
Tabla 1.11. Modelo de categorización de Garrison y Anderson (2005)	112
Tabla 1.12. Propuesta de indicadores de aprendizaje cooperativo virtual (Casanova, 2008).	114
Tabla 1.13. Categorías para el análisis de los mensajes escritos en la interacción cooperativa asíncrona (García del Dujo y Suárez, 2011).	116
Tabla 2.1. Estadios de la Sociedad (Henríquez, 2002).	122
Tabla 2.2. Características del paradigma educativo en la era industrial y en la era de la información (Reigeluth, 1999, en Capllonch, 2005).	123
Tabla 2.3. Etapas en la evolución de la sociedad y su impacto social y educativo.....	124
Tabla 2.4. Definiciones de Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC)	129
Tabla 2.5. Tipos de participación (Pérez i Garcías, 2002)	154
Tabla 2.6. Diferencias sincrónico y cuasi-sincrónico (Castañeda, 2007)	162
Tabla 2.7. Definiciones del término Chat.	163
Tabla 2.8. El uso informal del Chat y el uso académico. (Sánchez y Sánchez, 2010)....	171
Tabla 2.9. Contribuciones de las tres perspectivas disciplinares consideradas en el Modelo del Trígono Interdisciplinar (Tancredi, 2006).....	178
Tabla 3.1. Características del periodo de Prácticum en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (Gámiz, 2009; Gutiérrez, Pinteño y Poza, 2003) correspondientes a Plan antiguo (R. D. 1440/ 1991)	192
Tabla 3.2. Sistematización del uso de las TIC en el Prácticum (Raposo, 2002)	206

Tabla 4.1. Participantes implicados.....	216
Tabla 4.2. Documentos analizados.....	225
Tabla 4.3. Categorías y subcategorías de indexación.....	242
Tabla 5.1. Nivel de participación del grupo 2009.....	278
Tabla 5.2. Nivel de participación del grupo 2010.....	281
Tabla 5.3. Nivel de participación del grupo 2011a.....	284
Tabla 5.4. Nivel de participación del grupo 2011b.....	287
Tabla 5.5. Nivel de participación del grupo 2011c.....	291
Tabla 5.6. Nivel de participación del grupo 2009.....	324
Tabla 5.7. Distribución de las referencias de la categoría “5.3. Construcción compartida de significados”.....	349
Tabla 5.8. Intersección de las categorías “5.3.3. Explica-Argumenta-Aclara” y “5.3.4. Criticar información-Discrepancias” con el resto de las grandes categorías de análisis.....	352
Tabla 5.9. Distribución de la categoría “5.3.2. Aporte de soluciones” en las diferentes categorías.....	359
Tabla 5.10. Intersección de la categoría “5.3.1. Cuestiones” con las subcategorías pertenecientes a “2.2. Desarrollo del currículum”.....	373

ÍNDICE DE GRÁFICAS

	Página
Gráfica 2.1. Evolución de los usuarios de Internet en España (Informe “La Sociedad de la Información en España”, Fundación Telefónica, 2009).....	141
Gráfica 5.1. Codificación de los alumnos con mayor nivel de participación en el grupo 2010	282
Gráfica 5.2. Codificación de los supervisores en las categorías de colaboración y participación.....	288
Gráfica 5.3. Mapa jerárquico de la categoría 1. Gestión del Prácticum	295
Gráfica 5.4. Referencias de codificación de las temáticas de la categoría 1.2. Uso de Recursos	296
Gráfica 5.5. Mapa jerárquico de la categoría 2. Desarrollo del Prácticum	303
Gráfica 5.6. Distribución de las temáticas aparecidas en la categoría 2.2. Desarrollo del curriculum	304
Gráfica 5.7. Distribución de las categorías relacionadas con los bloques de contenidos de EF.....	308
Gráfica 5.8. Número de referencias a los diferentes mecanismos interpsicológicos...	321
Gráfica 5.9. Distribución porcentual de las referencias a la colaboración en el Chat por año y grupos.....	323
Gráfica 5.10. Cruce de la categoría “Refuerzo-aprobación” con el resto de categorías	327
Gráfica 5.11. Presencia de la categoría “compartir experiencias” en el nodo “2. Desarrollo del Prácticum”	336
Gráfica 5.12. Distribución de la categoría “Interés por los compañeros-Interpela responsabilidad”	339
Gráfica 5.13. Presencia las categorías “5.3.3. Explica-Argumenta-cAlara” y “5.3.4. Criticar información-Discrepancias” en las subcategorías de “2.2.4. Metodología” y “2.2.6. Dificultades”	353
Gráfica 5.14. Distribución de las referencias de la categoría 5.3.1. Cuestiones.....	372
Gráfica 5.15. Mapa jerárquico de la categoría 4. Sentimientos en las prácticas.....	379

INTRODUCCIÓN

·

La interacción y la colaboración entre alumnos y el aprendizaje llevado a cabo en grupos están generando un gran interés desde el punto de vista teórico y práctico. Concretamente en los últimos años encontramos diferentes estudios centrados en fomentar el aprendizaje colaborativo intentando destacar todas sus ventajas dentro del ámbito educativo (Cuadrado, Fernández, Monroy y Montaña, 2012; Gros, Guerra y Sánchez, 2005; Gutiérrez, Yuste, Cubo y Lucero, 2011; Roselli, 2011; Segarra, 2006). Una de las razones de este interés se debe, según Casanova (2008), al creciente cuerpo de investigaciones que muestran que una organización cooperativa de la enseñanza y aprendizaje en el aula resulta, bajo ciertas condiciones, más efectiva desde el punto de vista del rendimiento y de la socialización que una organización individualista o competitiva.

Sin embargo, todavía nos encontramos con autores que afirman que en nuestro sistema educativo el clima competitivo, en el que el éxito de unos puede ocasionar la exclusión de otros, prima sobre una cultura de la colaboración (Fernández y Malvar, 1999; Imbernón, 2000; Lorente, 2006). Así se hace necesario fomentar un aprendizaje desde el punto de vista de la colaboración, a través de herramientas, recursos, o espacios socializadores, donde prime el respeto, actitudes activas y participativas, así como una interdependencia positiva que lleve a un enriquecimiento social y cognitivo mutuo (Calzadilla, 2002; Johnson y Johnson, 1999; López Alacid, 2008).

Si miramos hacia el uso de las TIC vemos que se han desarrollado una serie de nuevos conceptos y nuevos enfoques que han hecho evolucionar el campo de la enseñanza y el aprendizaje. Estos nuevos enfoques pertenecen a las corrientes socio-constructivistas (Pizá y Madueño, 2007). Las investigaciones muestran que las TIC permiten poner en práctica los principios pedagógicos que constituyen dichas corrientes, es decir, las investigaciones demuestran que es posible que el estudiante construya sus conocimientos y que puede aprender mejor de manera colectiva (Waldegg, 2002).

Así, siendo conscientes que en los nuevos tiempos que corren en la Educación Superior, con la aparición de las TIC y el uso generalizado de Internet, el aprendizaje colaborativo ha comenzado a ser una realidad, sabemos que aún queda largo camino por recorrer para que éste se generalice y se incorpore como competencia necesaria y eficaz, entendiendo que el Prácticum debe fomentar en el profesorado (supervisores y tutores) y en el alumnado este tipo de aprendizajes desde el respeto de la autonomía y el fomento de proyectos individuales y grupales relacionados con los intereses de la materia, con el fin último de buscar un cambio de actitud que nos aproxime a la cultura colaborativa y nos aleje de la cultura individualista imperante.

Concretamente, la organización del Prácticum de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada contempla una casuística que es la de realizar dichas prácticas fuera de la provincia. Dado que la distancia implica que se puedan realizar pocos seminarios presenciales, en la presente investigación hemos recurrido al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la realización de los seminarios y tutorías, lo que supone la virtualización de parte de dicha supervisión. Para ello, hemos optado por el uso de sesiones de mensajería instantánea (seminarios virtuales), al entender que este sistema de comunicación entre personas ubicadas en diferentes lugares, permite crear espacios para discutir, compartir experiencias, generar reflexión y, por tanto, como señala Fernández Jiménez (2002), generar conocimiento, un conocimiento compartido a través del intercambio de experiencias y reflexiones, fomentando el aprendizaje colaborativo en el alumnado.

A continuación, exponemos la estructura y el contenido de esta tesis. Se encuentra conformada por cinco capítulos, más las conclusiones, limitaciones y perspectivas, referencias bibliográficas y anexos. A su vez, cada capítulo se divide en apartados y sub-apartados para facilitar su comprensión.

En los tres primeros capítulos se aborda el marco teórico conceptual, antecedentes y estado de la cuestión, de los tres ámbitos, como vértices de un mismo triángulo, desde los que se contextualiza la presente investigación: El aprendizaje colaborativo mediado por ordenador, la Mensajería Instantánea y el Prácticum de Magisterio.

En el capítulo 1 nos centramos en conceptualizar el aprendizaje colaborativo, exponiendo sus antecedentes y teorías relevantes, centrando dicho concepto, en el tercer apartado, en el ámbito de las TIC y su mediación por ordenador. Para comprender este aprendizaje colaborativo en un contexto de comunicación síncrona mediada por los ordenadores desarrollamos el concepto de entornos virtuales de aprendizaje, las características, ventajas e inconvenientes de este tipo de aprendizajes, los nuevos roles que emergen en los protagonistas de dicho proceso, así como los elementos a tener en cuenta para su análisis.

El capítulo 2 lo iniciamos con una aproximación a las diferentes etapas por las que han pasado las nuevas tecnologías desde su aparición. A continuación, conceptualizamos el término TIC para, posteriormente, centrarnos en la comunicación mediada por ordenador y en concreto la modalidad sincrónica o cuasi-sincrónica a través de la mensajería instantánea. Todo ello desde un enfoque educativo, analizando características, usos, potencialidades y dificultades.

En el capítulo 3 fundamentamos el Prácticum de Magisterio como periodo en el que los alumnos inician su andadura dentro del mundo profesional de la educación y comienzan sus primeras experiencias en el contexto que constituirá su futuro laboral, concretando su organización como asignatura dentro del plan de estudios de la carrera de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. A continuación, nos centraremos en el proceso de supervisión que se lleva a cabo en el Prácticum a través de los seminarios, para finalizar exponiendo en el último apartado diferentes experiencias e investigaciones sobre el uso que se está haciendo de los entornos virtuales para mejorar el desarrollo de la supervisión del Prácticum.

El capítulo 4 está dedicado al diseño y metodología de la investigación. Se justifica su propósito y contextualiza dentro de la asignatura del Prácticum en la titulación de Maestro en Educación Física (actualmente extinguida con la creación de los nuevos planes universitarios) de la Universidad de Granada. A continuación, explicitamos las preguntas que han orientado la tesis doctoral y los objetivos de investigación. Detallamos la metodología elegida, su paradigma, el método utilizado para así, concretar las técnicas de producción de información, profundizando en las conversaciones de mensajería instantánea y documentos de reflexión y autoevaluación

del alumnado y profesorado. Realizamos una aproximación a los participantes en la investigación y describimos las estrategias para la producción de los datos y el análisis de la información. Finalizamos el capítulo exponiendo los criterios éticos y de calidad que han presidido el proceso de investigación cualitativa por el que hemos optado y hacemos visibles las creencias y teorías previas del investigador, por medio del propio relato autobiográfico.

En el capítulo 5 realizamos el informe de investigación estructurado en varios apartados y construido desde el análisis de las principales categorías emergidas. Tras analizar la participación en cada uno de las sesiones de mensajería instantánea, se realiza una primera aproximación a las inquietudes y primeras impresiones que los estudiantes ponen de manifiesto cuando toman contacto con el Prácticum, analizamos las grandes temáticas surgidas. El siguiente apartado lo dedicamos exclusivamente al objetivo principal de la presente investigación, el análisis de las interacciones colaborativas producidas en los seminarios virtuales para finalizar con un acercamiento a los sentimientos que afloran en los estudiantes sobre las prácticas y su valoración desde los aprendizajes adquiridos.

Es el momento en el que explicitamos las conclusiones del trabajo realizado y mostramos las limitaciones y prospectivas, finalizando con las referencias bibliográficas y la inclusión de los anexos más relevantes.

CAPÍTULO 1

EL APRENDIZAJE COLABORATIVO MEDIADO POR ORDENADOR

1. INTRODUCCIÓN

2. CONCEPTUALIZACIÓN DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

2.1. Aprendizaje cooperativo vs aprendizaje colaborativo vs trabajo en grupo

2.2. Definiendo aprendizaje colaborativo

3. ANTECEDENTES Y TEORÍAS PSICOPEDAGÓGICAS

3.1. El constructivismo

3.2. Teoría de la interdependencia social

3.3. Teoría de la actividad

3.4. Otros antecedentes pedagógicos

4. APRENDIZAJE COLABORATIVO MEDIADO POR ORDENADOR

4.1. Orígenes

4.2. Concepto/Definiciones

5. COMPRENDIENDO EL APRENDIZAJE COLABORATIVO MEDIADO POR ORDENADOR

5.1. Entornos Virtuales de Aprendizaje

5.2. Características

5.3. Beneficios/ Ventajas y Problemas/ Inconvenientes

5.4. Nuevos roles del docente y el alumno

5.5. Análisis del discurso en entornos colaborativos

1. INTRODUCCIÓN

Como ya comentábamos anteriormente, el aprendizaje colaborativo ha despertado gran interés en los últimos años generando numerosas investigaciones. Sin embargo, como afirma Gros y Silva (2006), se da por supuesto que el simple hecho de que un grupo de estudiantes intervengan en un fórum virtual es sinónimo de aprendizaje y colaboración, además de confundirse la repartición de tareas entre estudiantes con la colaboración y el proceso de construcción conjunta del conocimiento. Por ello en este capítulo comenzaremos conceptualizando el aprendizaje colaborativo haciendo referencia a los términos, utilizados también en este ámbito, de cooperación y trabajo en grupo.

En los dos siguientes apartados nos centraremos en los antecedentes y teorías relevantes que fundamentan el aprendizaje colaborativo y en la definición de este tipo de aprendizaje mediado por ordenador ya que, como afirma Pérez-Mateo (2010), cuando el concepto de aprendizaje colaborativo se traslada al entorno virtual el concepto permanece, pero las posibilidades aumentan sustancialmente.

Estas posibilidades son las que desarrollaremos en el último apartado del capítulo para poder comprender el aprendizaje colaborativo en un contexto de comunicación síncrona mediada por los ordenadores, desarrollando el concepto de entornos virtuales de aprendizaje, las características, ventajas e inconvenientes de este tipo de aprendizajes, los nuevos roles que emergen en los protagonistas de dicho proceso, así como los elementos a tener en cuenta para su análisis.

2. CONCEPTUALIZACIÓN DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

El aprendizaje en colaboración hace referencia a dos ideas fundamentales. En primer lugar, contempla al alumno no como persona aislada, sino en interacción con los demás, y en segundo lugar destaca su papel activo. Esto nos lleva ya a descartar términos como aprendizaje pasivo, individual y competitivo.

Si nos centramos en la literatura que define este tipo de aprendizaje encontramos gran variedad de términos como aprendizaje o trabajo conjunto entre pares, entre iguales, entre novatos y expertos, comunidades de aprendizaje, destacando

los conceptos de cooperación, colaboración o grupo. Por ello se hace necesario describir el marco de lo que en adelante se entenderá por aprendizaje colaborativo.

2.1. Aprendizaje cooperativo vs aprendizaje colaborativo vs aprendizaje en grupo

Para poder conceptualizar que entendemos por este tipo de aprendizaje, es preciso hacer referencia a los términos “cooperación” y “colaboración”. En los diversos estudios e investigaciones podemos ver que muchos autores se refieren a ambos términos indistintamente, es decir, las definiciones que aportan a estos conceptos son muy similares. Sin embargo, otros especialistas afirman que existen diferencias conceptuales entre los mismos.

Como señala Pérez-Mateo (2010) “las diferencias y similitudes entre ambos términos son todavía hoy causa de debate entre los expertos del ámbito. De hecho, como apuntan Kreijns et al. (2003), la cuestión de qué es aprendizaje colaborativo y cooperativo y cuáles son sus diferencias y similitudes parece ser casi una discusión irresoluble” (p. 46).

Si nos centramos en la visión que considera diferentes ambos tipos de aprendizaje, Guitert y Pérez-Mateo (2013), basándose en Ovejero (1990), apuntan que aprendizaje cooperativo y aprendizaje colaborativo son modelos diferentes que surgen a partir de tradiciones educativas distintas. Por un lado, El aprendizaje cooperativo tiene sus orígenes en la tradición educativa americana estadounidense. Como término y concepto, la cooperación proviene de una visión pedagógica basada en el aprendizaje entre iguales o *peer to peer*, destacando Jean Piaget y Célestin Freinet como precursores de este modelo. Y, por otro lado, el modelo colaborativo encuentra sus raíces en la tradición educativa europea, concretamente en la anglosajona, relacionándose al campo de la psicología a partir de las investigaciones realizadas por Vygotsky.

Crook (1998) destaca como característica diferenciadora el interés por los procesos cognitivos o motivacionales. Así, nos dice que “los estudios sobre el aprendizaje cooperativo contribuyen a definir una estructura de motivación y de organización para un programa global de trabajo en grupo, mientras los estudios sobre el aprendizaje colaborativo se centran en las ventajas cognitivas derivadas de los intercambios más íntimos que tienen lugar al trabajar juntos” (p. 168).

Por su parte, Dillenbourg (1999) ha definido ampliamente esta distinción considerando que, en la cooperación, los participantes dividen el trabajo, resuelven las tareas de manera individual y luego ensamblan los resultados parciales en el producto final, mientras que, en la colaboración, los participantes realizan el trabajo en forma conjunta. A partir de esta distinción, Stahl, Koschmann y Suthers (2006) afirman que:

El aprendizaje en los grupos cooperativos es visto como algo que ocurre de manera individual. Por el contrario, en la caracterización de la colaboración dada por Roschelle & Teasley, el aprendizaje ocurre socialmente como la construcción colaborativa del conocimiento. Por supuesto, los individuos están involucrados en este aprendizaje como miembros del grupo, pero las actividades en las que ellos participan no son de tipo individual sino grupal, como la negociación y el compartir. Los participantes no se van a realizar las tareas individualmente, sino que se mantienen comprometidos con una tarea compartida la cual es construida y mantenida por todo el grupo. (p.3)

El nivel de estructuración y el grado de control y autoridad docentes constituyen otros de los aspectos que se destacan como diferenciadores en un aprendizaje colaborativo o cooperativo. Autores como Bruffee (1999), Barkley, Cross y Major (2007), Flannery (1994), y Salmerón, Rodríguez y Gutiérrez (2010) apuntan que, el aprendizaje cooperativo se basa en un sistema de enseñanza-aprendizaje controlado mientras que, en el aprendizaje colaborativo, tanto alumnado como profesorado, se constituyen en aprendices que construyen conjuntamente conocimiento.

En este sentido, y en base al grado de control y autoridad del docente, se atreven a establecer una línea divisoria entre el alumnado en edad escolar obligatoria, y el bachillerato y universitario para encasillar uno u otro término. El aprendizaje cooperativo, más útil como método de enseñanza para escolares de primaria y secundaria y el colaborativo para educación superior.

El nivel de estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje como característica diferenciadora de los enfoques de aprendizaje colaborativo y cooperativo es representado por Gros (2007) en una línea en la que en un extremo va de ser altamente estructurado por el profesor dicho proceso (cooperativo) hasta dejar la responsabilidad del aprendizaje principalmente en el estudiante (colaborativo). Johnson

y Johnson (1998) afirma que a diferencia del aprendizaje cooperativo en el aprendizaje colaborativo el control por parte del docente es menos elevado: los grupos disfrutan de una mayor autonomía para decidir la forma de trabajo y el maestro/a adopta la figura de mediador.

En esta línea, Brufee (1995), identifica dos tipos de conocimiento como la base para escoger uno de estos enfoques (colaborativo vs. cooperativo):

El aprendizaje fundamental es el conocimiento básico, representado por creencias justificadas socialmente en las cuales todos estamos de acuerdo: gramática, ortografía, procedimientos matemáticos, hechos históricos, representarían tipos de conocimiento fundamental. Estos son aprendidos mejor utilizando estructuras de aprendizaje cooperativo en los grados iniciales. (p. 5)



Figura 1.1. Tipos de conocimiento y aprendizajes colaborativo-cooperativo (Brufee, 1995)

El conocimiento no fundamental es derivado a través de razonamiento y el cuestionamiento en lugar de la memorización. Los estudiantes deben dudar de las respuestas, incluso de las del profesor, y deben ser ayudados para arribar a conceptos mediante la participación activa en el proceso de cuestionamiento y aprendizaje. Como resultado de esta acción, el nuevo conocimiento es creado; algo que no ocurre cuando se trabaja con hechos e información asociada al conocimiento fundamental. El aprendizaje colaborativo cambia la responsabilidad del aprendizaje del profesor como experto, al estudiante, y asume que el profesor es también un aprendiz. (p. 6)

En síntesis, podemos señalar que los autores han justificado las diferencias de los conceptos de cooperación y colaboración en diversos factores o características, como son el origen o tradiciones educativas, el interés por los procesos cognitivos o motivacionales, el trabajo individual o conjunto de los participantes, así como el nivel de estructuración y el grado de control y autoridad docentes.

Existe otra visión que va más allá de constatar diferencias en ambos tipos de aprendizaje considerando que la colaboración engloba a la cooperación. En esta línea podemos considerar el aprendizaje colaborativo como una filosofía personal e interactiva, es decir, una filosofía de enseñanza donde se trabaja juntos, se construye juntos, se aprende juntos, se cambia juntos y se mejora juntos. El aprendizaje cooperativo se relaciona con una técnica de clase o estructura de interacción diseñada para facilitar la realización de un producto final o de una meta (Panitz, 1996; Wiersema, 2000).

Sintetizando las ideas de McCarthey y McMahon (1992), Alfageme (2003) afirma que estos autores consideran la colaboración como algo superior a la cooperación, es decir, el nivel de uniformidad e interdependencia entre los participantes y del desarrollo de la tarea es mayor. Además, en su opinión, mientras que en la cooperación se suelen realizar diferentes contribuciones a una misma tarea, en la colaboración la tarea se hace conjuntamente.

A partir de esta diferencia de visión de ambos conceptos - filosofía y técnica de enseñanza-, García-Valcárcel, Hernández y Recamán (2012) sostienen que el aprendizaje colaborativo se hará efectivo a través de la cooperación. En este sentido Driscoll y Vergara (1997), coinciden con esta idea al señalar en su definición sobre aprendizaje colaborativo que para que exista un verdadero aprendizaje colaborativo, no sólo se requiere trabajar juntos, sino cooperar en el logro de una meta que no se puede lograr individualmente.

Sin embargo, a pesar de las diferencias conceptuales entre cooperación y colaboración, Crook (1998) concluye que muchos autores reconocen que la línea divisoria entre aprendizaje cooperativo y colaborativo es muy fina o que incluso se complementan. Esta fina línea podemos observarla en la recopilación de definiciones

que realiza Pérez-Mateo (2010) acerca de los autores más representativos asociados a estos conceptos:

Tabla 1.1. Definiciones de aprendizaje cooperativo (Pérez-Mateo, 2010)

Autores	Definición
Johnson, Johnson y Holubec (1999, p.5)	Uso educativo de grupos reducidos en los cuales los estudiantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los otros.
Sharan (1994, p. 336)	Enfoque centrado en los grupos y el estudiante para la enseñanza y el aprendizaje en el aula.
Slavin (1987, p. 116)	Conjunto de métodos de instrucción en los cuales se motiva o requiere a los estudiantes trabajar juntos en tareas académicas.
Rué (1998, p. 20)	Término genérico utilizado para referirse a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos trabajan conjuntamente de forma cooperativa para resolver tareas académicas.
Guitert y Giménez (2000, p. 114)	Se lleva a cabo un aprendizaje cooperativo cuando se da una reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo.
Deutsch (1949), citado por Ovejero (1990)	Aquella situación en la que las metas de los individuos separados van tan unidas que existe una correlación positiva entre las consecuciones o logros de sus objetivos, de tal forma que un individuo alcanza su objetivo si y sólo si también los otros participantes alcanzan el suyo
Suárez (2004)	Es una estrategia pedagógica que busca estructurar y fomentar la intersubjetividad, a través de la interacción recíproca entre alumnos conformados en equipos, como condición social de aprendizaje, de tal forma que, al trabajar juntos, todos y cada uno de sus integrantes puedan avanzar a niveles superiores en su desarrollo.

Tabla 1.2. Definiciones de aprendizaje colaborativo (Pérez-Mateo, 2010)

Autores	Definición
Dillenbourg (1999)	Situación en la cual dos o más personas aprenden o intentan aprender algo juntos.
Bruffee (1993, p. 3)	Un proceso reculturativo que ayuda a los estudiantes a convertirse en miembros de comunidades de conocimiento cuya propiedad común es diferente de la propiedad común de las comunidades de conocimiento a las que ya pertenecen.

Roschelle y Teasley (1995, p. 70)	Una actividad coordinada y sincrónica, que surge como resultado de un intento continuo por construir y mantener una concepción compartida de un problema.
Harasim et al. (2000, p. 51)	Cualquier actividad en la cual dos o más personas trabajan de forma conjunta para definir un significado, explorar un tema o mejorar competencias.
Koschman (1996)	Una situación en la cual los estudiantes se involucran en resolver problemas juntos.
Driscoll y Vergara (1997, p. 91)	Para que exista un verdadero aprendizaje colaborativo, no sólo se requiere trabajar juntos, sino cooperar en el logro de una meta que no se puede lograr individualmente.
Gros y Adrián (2004)	Proceso de constante interacción en la resolución de problemas, elaboración de proyectos o en discusiones acerca de un tema en concreto; donde cada participante tiene definido su rol de colaborador en el logro de aprendizajes compartidos, y donde el profesor igualmente participa como orientador y mediador, garantizando la efectividad de la actividad colaborativa.
Salinas (2000, p.200)	Adquisición de destrezas y actitudes que ocurren como resultado de la interacción en grupo.

En esta línea, Pizá y Madueño (2007) sostienen que independientemente de denominarse cooperativo o colaborativo, queda claro que es un proceso de aprendizaje en sinergia y que el individuo aprende mucho más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción con sus compañeros. Es importante señalar que el trabajo cooperativo no es un trabajo realizado por un conjunto de miembros en los que se reparten las tareas para posteriormente yuxtaponerlas todas, sino que constituya una estructura organizativa que favorezca una elaboración conjunta.

A pesar de todos estos estudios que se han centrado en analizar las diferencias entre ambos modelos, coincidimos con Guitert y Pérez-Mateo (2013) cuando dicen que es frecuente observar en la literatura del ámbito un uso indiferenciado de los términos “cooperar” y “colaborar”, observando dos situaciones concretas en este aspecto.

Por un lado, algunos autores los utilizan como sinónimos, es decir, hacen uso de dichos conceptos sin apuntar diferencias entre ambos o especificidades. Por tanto, en algunas ocasiones se habla de cooperación y en otras de colaboración para referirse al mismo hecho. Entre otros, Alfageme (2003) y Leigh Smith y MacGregor (1992), hacen referencia a lo largo de sus trabajos indistintamente a los términos cooperación y colaboración, y definen el aprendizaje colaborativo como un término "paraguas" que

engloba una variedad de acercamientos educativos que implican el esfuerzo intelectual común de los estudiantes o de profesores y estudiantes juntos.

Por otro lado, también es frecuente que los autores se decanten por uno de los conceptos y lo desarrollen a partir de elementos de ambos modelos. Así, Johnson, Johnson y Holubec (1999) identificaron 5 componentes esenciales para que pueda llevarse a cabo un verdadero aprendizaje cooperativo; sin embargo, es frecuente en estudios e investigaciones educativas (Driscoll y Vergara, 1997; Román, 2002; Zañartu, 2003) hacer referencia a éstos elementos para conceptualizar aprendizaje colaborativo. McConnell (2000) señala que “aunque la distinción es a veces útil, utilizaré el término “aprendizaje cooperativo” en este libro para referirme a ambas formas de aprendizaje” (p. 8).

Existe también la utilización del concepto trabajo en grupo para referirse al aprendizaje en colaboración. Sancho y Ferrer (1997), al establecer las diferencias entre ambos conceptos, afirman que:

Trabajar en grupo no es colaborar, pues la organización grupal puede implicar sencillamente una división del trabajo precisamente contraria al espíritu cooperativo; repartir tareas, distribuir roles, marcar responsabilidades son momentos a veces necesarios en la constitución de un grupo colaborativo, pero solo desde la finalidad de crecimiento y maduración comunitaria global hacia dinámicas autorreguladoras y autogestionarias del mismo. (p. 32)

Además, tal y como afirman Cabero y Llorente (2007), el trabajo colaborativo se diferencia de otras visiones como el trabajo en grupo en una serie de aspectos:

- Se basa en una fuerte relación de interdependencia entre los diferentes miembros que lo conforman, de manera que el alcance final de las metas concierna a todos los miembros, y, por tanto, no sea un simple trabajo sumativo.
- Hay una clara responsabilidad de todos los miembros en alcanzar las metas comunes.
- La responsabilidad es compartida entre todos los miembros.

- Debe asumirse los principios de libertad e igualdad.
- Debe existir buena relación entre los miembros.

Paz (2000) también establece una serie de diferencias entre el trabajo colaborativo y el trabajo en grupo que sintetizamos en el siguiente cuadro:

Tabla 1.3. Diferencias entre trabajo en grupo y el colaborativo (Paz, 2000).

	Trabajo en grupo	Trabajo colaborativo
Sujetos	Grupos heterogéneos	Grupos homogéneos
Liderazgo	Líder	Compartido por todos
Responsabilidad del trabajo y/o aprendizaje	Individual	Compartida
Objetivo final	Completar tarea	De aprendizaje y relación
Rol del tutor	Hay un coordinador que toma las decisiones	Escasa intervención: observación y retroalimentación sobre el desarrollo de la tarea

En este sentido, teniendo en cuenta estas diferencias conceptuales, coincidimos con Cabero y Llorente (2007), al afirmar que colaborar no es simplemente aportar información o esfuerzo y sumarlo para alcanzar un producto, sino que supone compartir visiones y objetivos y construir de forma conjunta.

Por todo ello, y viendo que la literatura e investigaciones actuales evidencian que el modelo colaborativo es el que presenta mayor influencia en su introducción a los contextos virtuales, adoptamos el término “colaborativo” para referirnos a estos procesos de aprendizaje en nuestra investigación, dejando de lado las diferencias o similitudes entre modelos. Como declaran Guitert y Pérez-Mateo (2013):

A partir de la integración de las TIC a la educación, los numerosos estudios de talle psicológico han acabado por desplazar el término cooperativo y ensalzando la colaboración. Así pues, las aportaciones de tecnólogos educativos e informáticos parecen haber desplazado a la cooperación en pro de la colaboración. (...) Constatamos, por tanto, que, actualmente, existe una tendencia hacia el uso del término “colaboración”, al cual se le atribuye el grado máximo de trabajo conjunto. (p. 23)

2.2. Definiendo aprendizaje colaborativo

Una vez justificada la elección de la utilización del concepto de aprendizaje colaborativo en nuestra investigación, para delimitar dicho concepto partiremos de una pregunta que realizó uno de los autores referentes en este campo, Dillenbourg (1999) en la publicación *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches: "What do you mean by collaborative learning?"* (¿Qué entendemos por aprendizaje colaborativo?). Este autor señala que es muy difícil definir la colaboración ya que hay tantas definiciones como personas y puntualiza: “la definición más amplia pero ‘insatisfactoria’ del término aprendizaje colaborativo es la situación en la cual una o más personas aprenden e intentan aprender algo en forma conjunta.” (1999, p. 1). Sin embargo, según este autor esta definición es parcial porque es difícil delimitar a qué nos referimos con una o más personas (grupo): ¿Se refiere a una pareja, un pequeño grupo, una clase, una comunidad, una sociedad?; En relación a –aprender algo-, se pregunta, si esto quiere decir: ¿seguir un curso, estudiar un material de curso, resolver un problema en forma conjunta? Y en relación a –en forma conjunta- puede ser interpretado como diferentes formas de interacción: cara a cara o mediado por ordenador, sincrónica o no, con frecuencia o no en el tiempo, si se trata de un esfuerzo verdaderamente conjunto o si el trabajo se divide de forma sistemática.

Para poder definir el aprendizaje colaborativo, Román (2002) señala algunas de sus características fundamentales:

- El aprendizaje se basa en actividades de grupo, en las que se da una interdependencia positiva entre sus miembros, es decir, que se necesitan unos a otros. Cada miembro del grupo es responsable no sólo de su aprendizaje sino también del de sus compañeros.
- Cada miembro del grupo tiene la responsabilidad de aportar su trabajo al producto final, por lo que se requiere de la implicación activa y la responsabilidad individual de todos los componentes del grupo.
- El liderazgo del grupo es compartido, todos los miembros tienen un papel fundamental y una función o rol dentro del grupo.

- El aprendizaje colaborativo requiere destrezas y habilidades sociales de comunicación y negociación necesarias para la organización y desarrollo de las tareas en grupo.
- El tutor es un facilitador de los procesos de organización y funcionamiento de los grupos de trabajo y un dinamizador de su actividad autónoma.
- Los grupos se establecen favoreciendo la diversidad y heterogeneidad de sus miembros en todos los aspectos, para que el aprendizaje sea más enriquecedor.
- El tutor no es la única fuente de información y conocimiento, sino que promueve actividades de búsqueda de nuevas fuentes y recursos.
- Las actividades de aprendizaje se centran en la experimentación, la búsqueda y evaluación de información, la discusión y la resolución de problemas en grupo, es decir, en actividades que implican “aprender a aprender”, más que la consolidación de un conjunto de conocimientos ya elaborados.

Podemos observar como para Dillenbourg el aprendizaje colaborativo es un concepto ambiguo que puede ser aplicado en una gran variedad de contextos. Lo que si es cierto, y tras la revisión de la literatura, es que en los últimos años, en la actividad científica, las diferentes definiciones de colaboración enfatizan en la idea de corresponsabilidad en la construcción del conocimiento y el compromiso compartido de los participantes. En este sentido, la colaboración puede ser entendida como una forma especial de interacción (Pizá y Madueño, 2007).

Así podemos destacar la definición de Roschell y Teasley (1995), que entienden la colaboración como “una actividad coordinada y sincronizada, resultado de un intento sostenido de construir y mantener una concepción compartida de un problema” (p.70), o la de Gros y Adrián (2004) que hacen referencia a un proceso de constante interacción en la resolución de problemas, elaboración de proyectos o en discusiones acerca de un tema en concreto. Esta resolución compartida de problemas y discusiones de grupo permite a cada participante estimular a otros, poniendo a éste en posibilidades de desarrollar nuevas capacidades por ser activo en la adquisición de conocimientos (Pizá y Madueño, 2007).

Se puede decir que el trabajo colaborativo busca definir y potenciar las capacidades de cada persona, lo que permite un trabajo de co-inspiración participativa en proyectos comunes; asimismo permite el logro de objetivos cualitativamente más ricos en contenidos ya que se conocen diferentes temas y se adquiere nueva información, pues se reúnen propuestas y soluciones de varias personas, pudiendo, cada cual, tener ante sí diferentes maneras de abordar y solucionar un problema, diferentes formas de aprender y diferentes estrategias de manejar la información, además de una gama más amplia de fuentes de información. (Brito, 2004, p. 90)

Y es que, según este autor, cada uno es responsable tanto de su propio aprendizaje como del aprendizaje grupal, trabajando para conseguir una meta común a través del intercambio cognitivo y la interacción entre iguales. Según Martín y López (2012) y Cabero (2003) colaborar no consiste solamente en la aportación de información o esfuerzo para alcanzar un producto, sino compartir visiones y objetivos, es decir, construir de forma conjunta. Así Cabero (2003) define aprendizaje colaborativo como “... una metodología de enseñanza basada en la creencia de que el aprendizaje se incrementa cuando los estudiantes desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas en las cuales se ven inmersos” (p. 135).

Sin embargo, el trabajo colaborativo no se orienta exclusivamente hacia el producto de tipo académico, sino que también persigue una mejora de las propias relaciones sociales (Serrano y Calvo, 1994). En esta misma línea Solé (1996) opina que:

...Constituye un medio idóneo para lograr la socialización de los alumnos, para ayudarles a tomar conciencia del punto de vista de los demás, para que aprendan a negociar y, si es necesario, a renunciar a sus propias posiciones, o a demorar la satisfacción de sus intereses personales en beneficio de un objetivo colectivo. (p. 29)

En este caso es muy importante centrarse en analizar las interacciones que se producen en situaciones de aprendizaje colaborativo entre profesor-alumno y alumno-alumnos. Para Villasana y Dorrego (2007) se busca mejorar, no sólo la adquisición y

desarrollo de habilidades cognitivas o intelectuales, sino también las habilidades sociales, mediante la interacción, la interdependencia y las relaciones interpersonales que se produzcan entre los grupos, durante y después de la aplicación del método.

Para Gros (2004), en estas interacciones cada participante tiene definido su rol de colaborador en el logro de aprendizajes compartidos y donde el profesor participa como otro colaborador más, pero con ciertas funciones de orientador y mediador, garantizando la efectividad de la actividad colaborativa.

En resumen, en los procesos colaborativos los estudiantes tienen unas finalidades en común y, en vez de competir, deben ayudarse y compartir a través de la negociación y el intercambio mutuo, aceptando y debatiendo ideas de una forma colectiva. En este sentido, Cabero (2006) indica que en cierta medida podemos decir que el aprendizaje colaborativo prepara al estudiante para asumir y cumplir compromisos grupales, ayudar a los compañeros, solicitar ayudas a los demás, aprender a aceptar los puntos de vista de los compañeros, descubrir soluciones que beneficien a todos, ver puntos de vista culturales diferentes, aprender a aceptar críticas de los demás, exponer sus ideas y planteamientos en forma razonada y familiarizarse con procesos democráticos. (Martín y López, 2012, p. 24)

Por ello trabajar de forma colaborativa permite construir una visión más completa de la realidad. Kiraly (2000) constata que las aportaciones de cada uno de los miembros del grupo son beneficiosas, puesto que cada uno contribuye desde su particular perspectiva a la solución de un problema.

Sintetizando las definiciones señaladas hasta ahora de los diferentes autores¹, podemos entender el aprendizaje colaborativo como un proceso de aprendizaje compartido en el que, a través de las interacciones que se dan entre los participantes, se produce una interdependencia para conseguir un objetivo común: una construcción

¹ Bruffee (1993), Deutsch (1949), citado en Pérez-Mateo (2010), Dillenbourg (1999a), Driscoll y Vergara (1997), Gros y Adrián (2004), Guitert y Giménez (2000), Harasim et al. (2000), Johnson y Johnson (2001), Koschman (1996), Pérez-Mateo (2010), Roschelle y Teasley (1995), Rué (1998), Salinas (2000), Sharan (1994), Slavin (1987), Suárez (2004).

conjunta del conocimiento que se traduce en un avance individual hacia niveles superiores de desarrollo.

3. ANTECEDENTES Y PRINCIPIOS PSICOPEDAGÓGICOS

A lo largo de este apartado vamos a exponer las contribuciones que diferentes autores han realizado sobre los antecedentes y principios psicopedagógicos subyacentes del aprendizaje colaborativo y que han guiado sus estudios e investigaciones.

Hay autores como Johnson y Johnson (1999) que ubican dichos antecedentes en tiempos muy remotos. Hacen referencia al Talmud, el cual afirmaba que, para entenderlo, hacía falta un compañero de aprendizaje. Citan a diferentes personajes históricos como Quintiliano, en el siglo I, que sostenía que los alumnos podían obtener muchos beneficios si se enseñaban los unos a los otros; el filósofo romano Séneca que abogaba por el aprendizaje cooperativo mediante afirmaciones como "Qui docet discet" (El que enseña, aprende dos veces); o Johann Amos Comenius (1592-1679) que creía que los alumnos obtenían muchos beneficios si les enseñaban a otros alumnos y los otros les enseñaban a ellos.

Sin embargo, la mayoría de la literatura especializada señala los principios o paradigmas psicopedagógicos que surgen a principios del siglo XX como los más influyentes en el origen de esta forma de aprendizaje. Así, desarrollaremos a lo largo de los siguientes cuatro apartados:

- El paradigma psicológico constructivista y sus teorías derivadas, que defiende que el conocimiento es un proceso activo y mental del individuo, resultado de un proceso de construcción de la realidad que tiene su origen en la interacción entre las personas y el mundo;
- La teoría de la interdependencia social de Johnson y Johnson, con su premisa de que el tipo de interdependencia que se estructure entre los alumnos determinará su forma de interacción y ésta, a su vez, determinará los resultados educativos en general;
- La teoría de la actividad de Leont'ev, que resalta la interacción del individuo con

la situación contextual y las herramientas en un ambiente de aprendizaje;

- Además en un último apartado haremos referencia a una serie de autores procedentes del ámbito de la pedagogía, entre los que destacan Roger Cousinet y Célestin Freinet.

3.1. El constructivismo (paradigma psicológico socioconstructivista)

A lo largo de la historia, la educación ha presentado diversos paradigmas psicopedagógicos, tales como el conductismo, el humanismo, el cognoscitivismo, y entre los más innovadores, el constructivismo, que, desde sus supuestos teóricos, han determinado la forma de entender, conducir y resolver los problemas relacionados con los procesos de la enseñanza y el aprendizaje (Pizá y Madueño, 2007). Este autor en relación a estos paradigmas nos comenta que:

- La perspectiva conductista visualiza al aprendizaje como un cambio de conducta observable. La descripción de la conducta se hace a partir de la relación estímulo-respuesta. Conociendo el estímulo, se determina la respuesta, planteó Watson (1878-1958). Skinner, retomó este planteamiento y descubrió, por medio de sus experimentos, que la conducta de un organismo podía ser regulada por el reforzamiento o premiación de las respuestas deseadas en el ambiente (Heinich, 2002). El conductismo sentó las bases de la tecnología educativa y la enseñanza programada.
- El modelo humanista, por su lado, plantea la necesidad de una enseñanza personalizada, resaltando la importancia de estudiar al ser humano en su totalidad en relación continua con sus contextos sociales. Uno de sus principales representantes es Carl Rogers (1912-1987), que insistió en las diferencias individuales del ser humano, creyó en que es capaz de autodeterminarse y que tiene potencialidades para desarrollar actividades creativas. Ferrerio (2003) explica que la educación humanista promueve objetivos como: a) el aprendizaje significativo vivencial, b) el aprendizaje acorde a las necesidades e intereses del aprendiz, c) la cooperación entre los alumnos, d) la autonomía entre los alumnos, e) un ambiente de comprensión y apoyo, f) la creatividad y g) la evaluación interna o autoevaluación.

- Otro de los paradigmas es el cognoscitismo que pone atención principalmente al cómo los educandos reciben, procesan y manipulan la información (Heinich, 2002). Los cognoscitivistas tienen una visión más amplia del aprendizaje independiente que la que sostienen los conductistas: los estudiantes son menos dependientes de la mano del diseñador del programa y se apoyan más en sus propias estrategias cognitivas para usar los recursos de aprendizaje disponibles. Jean Piaget es uno de los principales representantes al estudiar y proponer los conceptos claves de los procesos mentales: esquema, asimilación y acomodación. (p. 89)

Sin embargo, la mayoría de las teorías sobre el aprendizaje colaborativo mediado se sustentan sobre las aportaciones del paradigma constructivista y sus teorías derivadas. Así, Hernández (1997) señala que el corazón del constructivismo coincide con la base de todos los movimientos de renovación educativa de los últimos años, en tanto en cuanto considera al alumno como centro de la enseñanza y como sujeto mentalmente activo en la adquisición de conocimiento, al tiempo que se toma como objeto prioritario el potenciar sus capacidades de pensamiento y aprendizaje. Este mismo autor destaca en relación a los aportes del constructivismo:

- El constructivismo posibilita una mejor integración cognoscitiva del conocimiento, al conectarse este con la experiencia del alumno, y al fortalecerse por la propia elaboración que implica el proceso de construcción.
- El constructivismo tiene más posibilidades de generar “motivación intrínseca”, por el saber, en el placer de sentirse “autor” y en la satisfacción de encontrar respuestas a los problemas planteados.
- El constructivismo propicia una mayor eficacia del aprendizaje, en tanto en cuanto se oriente hacia la elaboración y el pensamiento productivo, potenciando el desarrollo intelectual de los sujetos.

En esta línea, Calzadilla (2002) afirma que el aprendizaje colaborativo es otro de los postulados constructivistas que parte de concebir a la educación como proceso de socioconstrucción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un

determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta. Estas características podemos observarlas en los entornos de aprendizaje constructivista, definidos por Wilson (1995) como “un lugar donde los alumnos deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos informativos que permitan la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y actividades para la solución de problemas” (p. 27).

Según Coll (1996), el constructivismo se puede definir como un modelo narrativo, plural, radical, posmoderno y social:

- **NARRATIVO:** Cada individuo dispone de un relato de su propia vida y además es capaz de contar historias, todas verídicas, que extrae de su biografía. Al trasladar estas narraciones al presente, fijamos recuerdos, eliminamos ciertas problemáticas internas, vamos creando nuestra identidad, la retocamos de forma sucesiva, vamos dando consistencia al sentimiento de nuestra existencia, nos otorgamos significación, porque justificamos y cargamos de congruencia nuestras actuaciones pasadas y vamos perfilando nuestro sentido teleológico, lo que nos da razón de ser.
- **PLURAL:** Los discursos, relativos al individuo, son múltiples, diferentes, y todos válidos, ya que parten de puntos de vista, prácticas e historias distintas. En el plano teórico, este sentido plural quiere decir que ningún cuerpo teórico abarca en sí mismo todos los puntos de vista que son pertinentes respecto a un conjunto de fenómenos concreto. Son saberes acumulativos, complementarios. Así pues, el constructivismo se sitúa en un plano interdisciplinar.
- **RADICAL:** El movimiento constructivista defiende que, puesto que no hay un criterio válido para discernir si una teoría es mejor que otra, hay que refrendar aquellos planteamientos que sean útiles, coherentes con su contexto, no excluyentes y facilitadores del cambio.
- **POSMODERNO:** El enfoque constructivista no pretende conseguir una descripción única de la realidad, que sea a la vez objetiva, independiente del observador y que contenga toda la verdad y sólo la verdad.
- **SOCIAL:** El constructivismo explica el carácter diferencial de los planteamientos teóricos en la diversidad de sus orígenes, en las múltiples situaciones, prácticas y contextos situacionales de donde arranca cada uno de ellos. Todos los sistemas

filosóficos, al igual que las creencias religiosas y las teorías científicas son hijos de su tiempo; nacen como una respuesta creativa del hombre ante las necesidades que le acucian en esa circunstancia histórica donde surge el constructo. El constructivismo especialmente, enfatiza la creación evolutiva e interactiva de las virtualidades lingüísticas, tanto para expresar las vivencias, como para articular las posibilidades de cambio. El lenguaje da significado a toda conducta. Un mismo acto es polisémico por sí mismo, pero, además, es conceptualizado y catalogado de forma muy distinta, según sea el talante del perceptor.

Silva (2007) señala que bajo la etiqueta constructivista conviven en la actualidad diversos enfoques y no todos comparten las mismas ideas. Concretamente para Coll (2001) las teorías psicológicas constructivistas son las siguientes cuatro: la teoría genética de Piaget, la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel, los enfoques del procesamiento humano de la información y la teoría sociocultural de Vygotsky. Sin embargo, es posible considerar la existencia de algunos rasgos comunes sobre cómo se produce el aprendizaje que dan sentido a esta etiqueta común entre los cuales se mencionan (Gros, 2002):

El conocimiento es construido no transmitido. Cada persona construye sus propias representaciones y modelos del mundo a partir de la propia experiencia. El conocimiento no puede ser transmitido por el profesor al estudiante. El profesor puede ayudar al estudiante a aprender, pero la enseñanza no es posible.

La construcción del conocimiento es el resultado de una actividad, el conocimiento está incluido en la actividad. No podemos separar nuestro conocimiento de las cosas de nuestras experiencias con ellas. Sólo podemos interpretar la información en el contexto de nuestra vivencia, por ello el significado emerge a partir de las interacciones que hemos tenido.

El conocimiento depende del contexto en que tiene lugar. Lo que se aprende queda ligado a un contexto. El conocimiento de los fenómenos que construimos y las destrezas intelectuales que desarrollamos incluyen información sobre el contexto de la experiencia. La información sobre el contexto es parte del conocimiento que es construido por el aprendiz para explicar o dar sentido a un fenómeno. Desde el

constructivismo se considera que las destrezas que tenemos tienen más significado si son adquiridas inicialmente y consistentemente en un contexto significativo con el que las podemos relacionar.

El significado está en la mente del que aprende. El proceso de construcción del significado produce percepciones del mundo físico que están únicamente en la persona, ya que cada individuo tiene un único conjunto de experiencias y creencias sobre el mundo. El sentido que damos al mundo es necesariamente algo diferente en cada persona, pero ello no quiere decir que no pueda ser compartido con los demás ya que el conocimiento es también un proceso social y los significados son negociados y compartidos.

Hay múltiples perspectivas del mundo. Dado que no hay dos personas que puedan tener la misma experiencia y percepciones, cada uno de nosotros construye su propio conocimiento. Las percepciones y creencias proporcionan múltiples perspectivas y representaciones del mundo que se hacen más evidentes con más complejo sea el conocimiento.

La formación del sentido es desarrollada a partir de un problema, desacuerdo, confusión, error, o disonancia y, por consiguiente, ésta es la causa del proceso de construcción. Lo que produce el conocimiento es la disonancia. Cuando aparece el desequilibrio, la persona necesita reaccionar y encontrar una respuesta a esa disonancia. Las formas en que se expresa este hecho son muy variadas: un problema, una pregunta, un error, la curiosidad, etc.

La construcción del conocimiento requiere articulación, expresión o representación de lo que es aprendido. Aunque la actividad es una condición necesaria para el aprendizaje, no es suficiente. Muchas veces la persona necesita articular el proceso verbalmente, visualmente, mostrándolo a otras personas, etc. La representación de lo aprendido garantiza la estabilidad del conocimiento construido, lo fija en la memoria.

El significado también puede ser compartido con otros, por ello la comunicación es un vehículo para la construcción del significado. Las personas no nos relacionamos sólo con nuestro entorno físico sino también social y cultural. Por este motivo, el

conocimiento es un proceso de construcción en el que el diálogo y la participación son partes muy importantes.

No todo el conocimiento es igualmente válido. El conocimiento tiene que ser viable, adecuarse a nuestros propósitos. De las teorías se mantienen aquellos conceptos que resultan útiles para la supervivencia. En definitiva, el conocimiento equivale a una función de supervivencia y no a una descripción del mundo exterior. Lo que interesa es que los conocimientos que construyo encajen lo suficiente como para asegurar su viabilidad.

En relación al Aprendizaje Significativo de Ausubel, se entiende que el aprendizaje se adquiere a través de relaciones cognitivas existentes en el individuo situado en el proceso de aprender y su entorno cercano. Su análisis está centrado en cuerpos de conocimiento que incluyen conceptos, principios y teorías (Ausubel, 1963; 1982).

Un aprendizaje significativo se basa en la vinculación sustancial de nuevas ideas, conceptos y teorías con el bagaje cognitivo del individuo. Es decir, aprendemos aquello de lo que sabemos algo, de tal forma que al enlazar el nuevo conocimiento con el conocimiento previo se genera una conciencia de lo aprendido y por lo tanto el concepto queda representado claramente de acuerdo al esquema del individuo. Para este efecto Ausubel determinó la existencia de "puentes cognitivos" que permiten el paso de un conocimiento menos elaborado a un conocimiento más elaborado (...). Sin embargo, para conocer la existencia de un puente, es necesario conocer primero los extremos que van a unir el puente. (Jorrín, 2006, p. 38)

La Teoría del Procesamiento de la información se basa en la suposición de que la cognición se asemeja a un proceso computacional que puede ser estudiado a través de la construcción de sistemas "inteligentes". Desde este enfoque, el aprendiz humano es un procesador de información parecido a un ordenador. En el aprendizaje, la información es la entrada (input) del proceso, procesada y guardada en la memoria y la salida (output) adquiere la forma de alguna capacidad aprendida.

Sin embargo, dentro de este enfoque constructivista, la mayoría de la literatura consultada² en la que analizan los antecedentes y orígenes del aprendizaje colaborativo señalan a Piaget (1896-1980) y Vygotsky (1896-1934) como los principales representantes. Sus aportaciones, han generado toda una serie de contribuciones que no necesariamente se ciñen a enfoques psicológicos del tema, sino que, en muchas ocasiones, se desarrollan a partir de la intersección entre teorías sociales, antropológicas, psicológicas y educativas. En cierta forma, muchos de los nuevos planteamientos en torno a la cognición social y al aprendizaje colaborativo están mucho más interesados en explicar las condiciones favorables para la intervención educativa que los procesos de aprendizaje del sujeto (Gros, 2007). Según Serrano y González-Herrero (1996, p. 19), citado en Alfageme (2003), las teorías de Piaget y de Vygotsky son complementarias respecto al fenómeno cooperativo, así mientras que el modelo piagetiano explica el papel jugado por la mayor parte de los factores implicados en la cooperación, pero no de todos, la teoría de Vygotsky complementa los aspectos que Piaget deja insuficientemente regulados. Es concretamente en la teoría de Vygotsky donde surge el concepto de colaboración.

En la teoría de Piaget se da un paralelismo entre las estructuras subyacentes a las acciones individuales y las interacciones sociales. Defiende que el aprendizaje cooperativo requiere de la confrontación de puntos de vista moderadamente divergentes, que se traducen en un “conflicto sociocognitivo”. Este conflicto es causa y motor del progreso intelectual y su eficacia en relación con el desarrollo cognitivo se justifica puesto que permite tomar conciencia de la existencia de respuestas diferentes a la propia, que otra persona proporcione indicaciones que puedan ser pertinentes para la elaboración de un nuevo instrumento cognitivo, así como aumentar la probabilidad de ser activo cognitivamente (Alfageme, 2003).

Para Vygotsky (1978) el aprendizaje tiene básicamente un carácter social, puesto que se desarrolla en el proceso de interacción con otras personas. Interacción social que, gracias al proceso de interiorización que implica, es el origen y el motor del aprendizaje

² Silva (2007), Alfageme (2003), Calzadilla (2002), Cabrera (2004), Pizá y Madueño (2007), Gros (2007), Cataldi y Cabero (2007), Díaz y Morales (2008), Cenich y Santos (2009), Salmerón, Rodríguez y Gutiérrez (2010)

y del desarrollo intelectual. Existe, por tanto, para la psicología soviética, una dependencia directa del desarrollo cognitivo con respecto a las condiciones sociales de producción y las relaciones sociales que las caracterizan, aunque no se pueda concluir que las mejoras observadas se deban únicamente a la presencia o ausencia de la interacción social, pues no hay datos que lo confirmen. En el contexto educativo, como señaló este mismo autor, los alumnos aprenden mejor en colaboración con sus pares, profesores, padres y otros, cuando se encuentran involucrados de forma activa en tareas significativas e interesantes. Esta forma de acceder al conocimiento y de generar aprendizaje es a su vez favorecida por las necesidades formativas que genera la sociedad de la información (Silva, 2007).

Desde esta perspectiva socioconstructivista, Crook (1998) señala que la cognición es social por dos razones fundamentales: de acuerdo al marco sociocultural nos vemos obligados a operar con medios y símbolos que son de carácter social, especialmente aquellos que se descubren en las conductas de otros como la forma de hablar y actuar; la adquisición de nuevos conocimientos se debe a la participación en determinadas interacciones sociales de apoyo. El trabajo de Vygotsky alude a ambas razones, aunque sus trabajos empíricos y los de sus seguidores hacen hincapié en éste último aspecto.

En este contexto, Silva (2007) defiende que la interacción y especialmente el lenguaje juega un rol básico como herramienta de mediación, entre profesor y alumno y entre los propios alumnos. Los estudiantes aprenden cuando tienen que explicar, justificar, argumentar, debatir sus ideas frente a otros, defendiéndolas y modificándolas a partir del aporte de los otros. Vygotsky destaca esta importancia de aprender en grupo, a partir del concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP):

La distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, 1978, p.133)

Podemos decir, coincidiendo con Silva (2007), que, desde la perspectiva de la enseñanza y aprendizaje, en dicha zona se produce la interacción profesor - alumno, tutor supervisor – alumno y entre alumnos, de la que pueden surgir nuevas comprensiones y producirse el cambio cognitivo.

Para Gros (2002) el concepto de ZDP puede ser concebido desde otras dos miradas: a) una interpretación cultural considera la ZDP como la distancia entre el conocimiento cultural proporcionado por el contexto sociohistórico y la experiencia cotidiana del individuo. Esta interpretación muestra la distancia entre el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano; b) la teoría de la actividad considera la ZDP desde un punto de vista colectivista. Engeström define la ZDP como “la distancia entre las acciones cotidianas de las personas y una nueva forma de actividad social que puede ser generada colectivamente como una solución del doble vínculo potencialmente incorporado en las acciones cotidianas” (1987, p.174, citado en Gros, 2002).

Desde estas perspectivas psicopedagógicas el aprendizaje no se produce de forma aislada sino a través de la interacción entre personas que trabajan colaborativamente en una comunidad de aprendizaje para: debatir temas, compartir experiencias y resolver problemas. El aprendizaje se produce a través de la reflexión de la experiencia, a partir del diálogo. El aprendizaje colaborativo es una actividad social que involucra a una comunidad de alumnos en la que se comparten conocimientos y se adquieren otros nuevos, proceso que se denomina como construcción social de conocimiento (Garrison y Anderson, 2005).

Holmberg (1989), considera que, si bien esta interacción es muy importante, el aprendizaje real es principalmente actividad individual y sólo se logra a través de un proceso de internalización. Para Coll (2001) el aprendizaje concebido desde enfoque constructivista, es un proceso que, además de ser activo y constructivo es individual e interno:

Individual porque el alumno desarrolla su propio proceso de construcción de significados y atribución de sentido sobre los contenidos escolares sin que nadie pueda sustituirlos en esa tarea; e interno porque el aprendizaje no es sólo el resultado de la lectura de la experiencia, sino que es más bien producto de un complejo e intrincado proceso de

construcción, modificación y reorganización de los instrumentos cognitivos y de los esquemas de interpretación de la realidad. (p. 57)

En este mismo sentido, Silva (2007), basándose en Salmon (2000) y Garrison y Anderson (2005) señala que un principio clave del constructivismo, es que el significado o interpretación que las personas dan a la información adquirida depende de sus experiencias previas, modelos mentales y mapas del tópico, área o problema, enmarcados desde la experiencia, por lo cual cada ser en forma independiente realiza este proceso de construcción. Y aunque el conocimiento sea producto de una construcción social, es el estudiante el que debe individualmente, comprender su sentido y alcance. De esta forma una experiencia educativa en el marco del paradigma socioconstructivista, tiene un doble propósito “el primero es el de construir significado (reconstrucción de la experiencia) desde una perspectiva personal. El segundo consiste en afinar y confirmar esa comprensión personal contrastándola en el marco de la comunidad de aprendizaje” (Garrison y Anderson, 2005, p.32)

Asimismo, Alfageme (2003) también destaca como antecedentes del aprendizaje colaborativo, además de las aportaciones reseñadas de las escuelas de Piaget y Vygotsky, la tradición norteamericana del interaccionismo simbólico con Mead (1863 – 1931) como principal representante. Ésta considera que la interacción social es fundamental para la construcción del propio yo. Por ello el individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino sólo indirectamente desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del mismo grupo social, o desde el punto de vista generalizado del grupo social en cuanto un todo, al cual pertenece.

Jorrín (2006), en su tesis doctoral sobre el perfil formativo generado en los entornos CSCL, recoge de forma resumida los conceptos fundamentales que aporta cada teoría psicopedagógica, así como las principales aportaciones que realizan al marco del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador:

Tabla 1.4. Aportaciones de la psicopedagogía al marco CSCL (adaptado de Jorrín, 2006)

Corriente teórica	Conceptos fundamentales	Aportaciones al marco CSCL
<i>La Psicología Genético-cognitiva</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Esquemas (Estructuras) de pensamiento o representación lingüística de la realidad. - Objeto de pensamiento. - Etapas de desarrollo. - Evolución hacia el aprendizaje por descubrimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje colaborativo dota de sentido y significado a los procesos individuales de cada uno de los miembros del grupo - El aprendizaje colaborativo modifica y transforma las estructuras del sujeto, permitiendo nuevos aprendizajes de mayor riqueza y complejidad, de forma evolutiva y creciente.
<i>El Aprendizaje Significativo de Ausubel</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje significativo o cercano. - Puentes cognitivos o relación de esquemas internos de pensamiento. - Actividad de pensamiento y aprendizaje enlazada. 	<ul style="list-style-type: none"> - El grupo de aprendizaje fomenta los “puentes cognitivos en el sujeto”, permitiendo el paso de un conocimiento menos elaborado a otro de mayor nivel. - La experiencia del grupo, individuo a individuo, se convierte en una herramienta personal de creación de conocimiento.
<i>El Desarrollo Social</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje social o grupal. - Zona de desarrollo próximo. 	<ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje colaborativo proporciona espacios de comunicación imprescindibles para el desarrollo del pensamiento.
<i>Teoría del Procesamiento de la información.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje es la información de entrada (input) en el proceso, procesada y guardada en la memoria y la salida (output) adquiere la forma de alguna capacidad aprendida. 	<ul style="list-style-type: none"> - El aprendizaje colaborativo asistido por ordenador requiere de máquinas capaces de emular la cognición humana, controlando paso a paso los procesos de aprendizaje del alumno.

3.2. Teoría de la interdependencia social

En relación a otras teorías que fundamentan el aprendizaje colaborativo, autores como Salmerón (2010) y Pérez-Mateo (2010), hacen referencia a la teoría de la interdependencia social de Johnson y Johnson.

Como señala Johnson y Johnson (1999), la teoría de la interdependencia social comenzó a principios del siglo XX, cuando Kurt Koffka sugirió que los grupos eran

conjuntos dinámicos en los que la interdependencia entre sus miembros podía variar; Lewin (1935) puntualizó este concepto entre los años veinte y los treinta y propuso que:

- La esencia de un grupo es la interdependencia entre los miembros – la cual comporta que los grupos se conviertan en un todo dinámico- de modo que un cambio en el estado de cualquier miembro o subgrupo cambia el estado de cualquier otro miembro o subgrupo.
- Un estado intrínseco de tensión dentro del grupo motiva a avanzar hacia el logro del objetivo común deseado.

Como explica Johnson y Johnson (1999), posteriormente Deutsch (1949) focalizó fundamentalmente en la teoría de los sistemas de tensión y propuso que puede haber dos tipos de interdependencia social: cooperativa o competitiva. Esta evolución proporcionó una estructura conceptual clave para los procesos colaborativos. Finalmente, esta propuesta evolucionó, localizándose tres tipos de interdependencia social (Pérez-Mateo, 2010):

- Cooperativa, donde los esfuerzos de cada uno de los individuos contribuyen a alcanzar los objetivos de otros;
- Competitiva, en el que cada individuo frustra los esfuerzos de los otros en la consecución de las metas; e
- Individualista, donde los esfuerzos personales no tienen consecuencias en la consecución de las metas por parte de las otras personas.

De esta manera, la premisa básica de la teoría de la interdependencia social es que el tipo de interdependencia que tiene lugar en una situación determina cómo los individuos interactúan con los otros, aspecto que, al mismo tiempo, determina los resultados.

3.3. Teoría de la actividad

Desde el punto de vista del aprendizaje colaborativo mediado por ordenador (CSCL) existen diferentes autores como Cabrera (2004) y Barros, Vélez y Verdejo (2004) que sitúan como fundamento teórico de dicha forma de aprendizaje la llamada Teoría de la Actividad. Así, “la Teoría de la Actividad se muestra como un referente adecuado

cuando se plantean situaciones que involucran a grupos de personas en los que, de alguna forma, se realizan actividades mediadas o facilitadas por un soporte tecnológico” (Barros, Vélez y Verdejo, 2002, p. 1).

La Teoría de Actividad (Activity System Theory o simplemente Activity Theory) nació como un enfoque filosófico para analizar diferentes formas de la práctica humana como procesos de desarrollo, con niveles interrelacionados tanto individuales como sociales. Tiene su origen en la tradición social-histórica rusa - partió de Vygotsky, y fue desarrollada por Leont'ev -, y se puede caracterizar por la combinación de perspectivas objetivas, ecológicas y socio-culturales de la actividad humana. Esta teoría ofrece un marco conceptual en el que situar los elementos sociales y tecnológicos de un sistema en una misma unidad de análisis, llamada *actividad*; otros elementos importantes son el *objetivo* de la actividad, su *resultado*, la *comunidad* que la desarrolla junto a sus *reglas* sociales, la división de la labor, los *roles* que se juegan al interior del grupo, el *sujeto* de la actividad y las *herramientas* que se utilizan para llevarla a cabo. (Barros, Vélez y Verdejo, 2004).

Desde esta teoría, lo relevante es que la actividad interna en el individuo emerge desde la actividad externa que se origina dentro de su ambiente cultural. Partiendo de esta premisa el aprendizaje es visto como un proceso complejo, en donde las cogniciones individuales son definidas por las relaciones establecidas entre la situación, las herramientas y las formas de interacción que se dan dentro de dichas situaciones (Gifford y Enyedy, 1999).

Según Cabrera (2004), dicha teoría como marco metodológico del CSCL permite entender la actividad que se genera en esta forma de trabajo, como interdependiente de los otros elementos que se requieren para que exista actividad.

Tanto la comunidad (los otros) como las herramientas (computador) son fuentes que el estudiante (agente) coordina durante el desarrollo de la actividad (objetivo). Su acción y la de los otros, se ve modificada por las reglas y los roles que emergen en la interacción. Finalmente, como las relaciones que se establecen son bidireccionales, el resultado pueda transformarse en una nueva actividad o en un nuevo artefacto. (Cabrera, 2004, p. 3)

3.4. Otros antecedentes pedagógicos

Desde una perspectiva principalmente pedagógica Alfageme (2003) afirma que los antecedentes pedagógicos del aprendizaje cooperativo son casi siempre los más olvidados. Por ello este autor realiza una recopilación de diferentes autores y sus aportaciones que han realizado a este tema, y que a continuación presentamos de forma resumida:

- Gento Palacios (1983), considera que entre los sistemas basados en la cooperación cabe citar a R. Cousinet, C. Freinet, Makarencó y diferentes representantes de la Escuela Nueva como Reddie y Milani.
- Ovejero (1990) es más explícito a la hora de recalcar antecedentes del aprendizaje cooperativo en pedagogos como Rousseau, Ferrer, Cousinet, Neill, Freinet y Makarencó, puesto que, aunque no hacen aprendizaje cooperativo en sentido estricto, están radicalmente opuestos a la competición como técnica escolar para motivar al alumno, por considerarla perjudicial para la formación psicológica, social y moral del alumno.
- Rué (1998) destaca las aportaciones de Ovide Décroly, Roger Cousinet, Célestin Freinet y Paulo Freire, porque todos estos autores enfatizan la necesidad de favorecer la interacción interpersonal y el trabajo en grupo, como estrategia central en la promoción del aprendizaje de los alumnos y el potencial en sí mismo de la agrupación de los alumnos en las clases.
- Joyce, Calhoun y Hopkins (1997) y Joyce, Weil y Calhoun (2002) destaca a Comenius, Locke, Rousseau y Dewey.
- Wyneken, con su "Comunidad escolar libre de Wickersdorf", a caballo entre la "Escuela Nueva Alemana" y la "Escuela Libertaria"; Carl R. Rogers, con su teoría de la "no-directividad"; Y Lewin, creador de la Dinámica de Grupos.

En este sentido, Alfageme (2003) recoge de forma esquemática los autores anteriormente reseñados considerados precursores del aprendizaje y trabajo cooperativo:

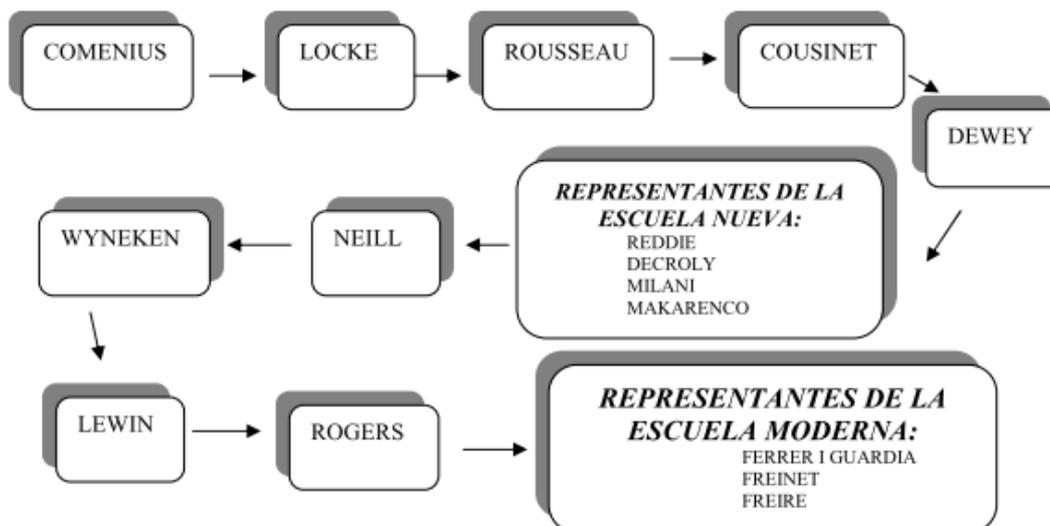


Figura 1.2. Antecedentes del trabajo colaborativo (Alfageme, 2003).

Como podemos observar son dos los autores principales en los que coinciden como antecedentes pedagógicos la mayoría de los autores analizados: Roger Cousinet y Célestin Freinet. En las siguientes líneas explicaremos sus teorías y las influencias que tienen en el aprendizaje colaborativo.

Roger Cousinet es considerado el creador del trabajo en equipo y promotor de una escuela activa. Según Gento Palacios (1983) promueve el trabajo en equipos al afirmar que en el grupo hay más espontaneidad y circulación de ideas y se exige más responsabilidad.

Según Ovejero (1990), el "método de trabajo libre por grupos" de Cousinet constituye un claro antecedente del aprendizaje colaborativo. Coincidiendo con los principios del aprendizaje colaborativo, afirma que el intercambio social juega un papel vital en la construcción del pensamiento del niño. Además, argumentó la necesidad de agrupación voluntaria de los niños al igual que lo hacen en los juegos. Por ello, su método de trabajo en grupo consistía en un cambio profundo en la dinámica escolar que afirmaba la capacidad de los alumnos para un aprendizaje en colaboración, debido a que son ellos mismos los portadores de la formación didáctica.

Para Ferrández y Sarramona (1984), estas primeras ideas que aporta Cousinet sobre el trabajo en equipo, posteriormente, Freinet las ampliaría. Así, Cousinet nos dice

que en educación debe desaparecer la competencia egoísta y ser reemplazada por la cooperación que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la sociedad.

Por su parte, Célestin Freinet pretendió crear una escuela nueva, moderna, cooperativa y laica, basándose en la cooperación como uno de sus principios. Dicha cooperación ha de darse entre alumnos, alumnos–maestros y entre maestros. De este modo, la organización del aula debe contemplar la participación de los alumnos en la construcción de sus conocimientos (lo que hoy en día conocemos como aprendizaje activo o significativo). Además, según Alfageme (2003), esta pedagogía Freinet comparte con el aprendizaje colaborativo otras semejanzas como: reducción al mínimo de clases magistrales, cada alumno tiene una responsabilidad en la tarea de clase, los conflictos son mediatizados por el grupo y solucionados en común.

Para Ovejero (1990), en su teoría confluyen los tres elementos centrales y característicos de las diversas corrientes pedagógicas que han revolucionado el mundo de la educación en lo que va de siglo:

- La valoración del niño no como ente abstracto que debe acoplarse forzosamente a un plan y a unos métodos previamente concebidos, sino como un sujeto único al que la pedagogía tiene obligación de ayudar en su proceso de formación.
- La necesidad de crear unas técnicas adecuadas en este sentido, teniendo en cuenta que la educación, lejos de constituir un proceso en el que se desarrollan únicamente ciertas cualidades, apuntan hacia la misma totalización que es la vida.
- La superación del intelectualismo de la vieja escuela en pos de una valoración del juego-trabajo, como punto de referencia ineludible de la actividad transformadora y humanizadora por excelencia, esto es, el trabajo propiamente dicho. (p.64)

Freinet bebió de las aportaciones de Rousseau, Cousinet, Profit (creador de “la cooperación en la escuela”), Decroly, Rogers y Lewin, reformulando muchas de las aportaciones que estos autores realizaron. Así, Alfageme (2003, p. 26), siguiendo a Piaton (1975), señala:

- Freinet critica la denominación de “método Cousinet” para calificar el trabajo libre de Cousinet, al considerar que es atribuir a un momento concreto de la investigación pedagógica cualidades de permanencia. Aunque no desaconseja su empleo, antes bien, propone experimentarlo como educadores para sacar el máximo provecho de una pedagogía esencialmente práctica y cooperativa.
- Subraya que no es suficiente con situar a los alumnos juntos, en equipos libres de trabajo, para que su trabajo sea fecundo. Según su opinión es contradictorio por una parte que si dejas a los alumnos en libertad reaccionarán con gritos y juergas, aunque si los distribuyes en equipos organizados con un responsable que se encargue de ellos, lo conviertes en una jerarquía excesiva, opuesta a una educación democrática, que inhibe las individualidades.
- Además, no le niega al “trabajo no-directivo” de Rogers sus virtudes potenciales, aunque sugiere comenzar únicamente por medio de la cooperación del trabajo. Opina que se pueden sustituir las prácticas pedagógicas del directivismo autoritario por una pedagogía que, aunque no es por completo no directiva es cooperativa.

4. APRENDIZAJE COLABORATIVO MEDIADO POR ORDENADOR (CSCL)

4.1. Orígenes del CSCL

En el ámbito de la investigación sobre la relación entre las nuevas tecnologías y el aprendizaje colaborativo, surge la perspectiva CSCL (Computer Supported Collaborative Learning), en español: Aprendizaje Colaborativo Mediado por Ordenador, como un paradigma emergente, o campo de estudio independiente, introducido por Koschmann (1996) enfocado a investigar la educación en ambientes tecnológicamente enriquecidos. Esta perspectiva está interesada en determinar: a) cómo el aprendizaje colaborativo introducido por computadoras puede mejorar la interacción entre parejas y equipos de trabajo, b) cómo la colaboración, así como la tecnología facilitan el conocimiento compartido y distribuido.

Stahl, Koschmann y Suther (2006), en su publicación *Computer-supported collaborative learning: An historical perspective*, señalan tres proyectos como los gestores de lo que más adelante emergiera como el campo de CSCL: ENFI en la Universidad Gallaudet; CSILE, desarrollado por Bereiter & Scardamalia en la Universidad de Toronto; y Fifth Dimension Project en la Universidad de California San Diego. Estos tres proyectos llevados a cabo en los años 90 implicaron la exploración del uso de la tecnología para mejorar el aprendizaje relacionado con la literatura. Así, estos autores, sintetizando en qué consistían estos proyectos, nos comentan que:

Se desarrollaron algunos programas similares a las aplicaciones tipo Chat existentes hoy en día, para facilitar que los estudiantes y su tutor llevaran a cabo discusiones mediadas textualmente. La tecnología en el proyecto ENFI se diseñó para apoyar una nueva forma de crear significados brindando un nuevo medio para la comunicación textual. (...) En el proyecto CSILE Project (Computer Supported Intentional Learning Environment), más tarde conocido como Foro del Conocimiento (Knowledge Forum), ellos desarrollaron tecnologías y pedagogías para reestructurar los salones de clase en comunidades de construcción del conocimiento. Así como el proyecto ENFI, CSILE intentó hacer más significativo el trabajo de escritura comprometiendo a los estudiantes en la producción conjunta del texto. Sin embargo, los textos que se produjeron fueron muy diferentes. Los textos en ENFI eran conversacionales; producidos espontáneamente y generalmente no perduraban más allá de la terminación de la clase. De otra parte, los textos en CSILE, eran archivos, como la literatura convencional en las escuelas. (Stahl, Koschmann y Suther, 2006, p. 412-413)

Todos estos proyectos - ENFI, CSILE y 5thD - compartían el objetivo de realizar el proceso de instrucción más orientado hacia el construir significados. Todos incluían el computador y las tecnologías de la información como recursos para lograr un objetivo, y de igual forma introdujeron novedosas formas de una actividad social organizada dentro del proceso de instrucción. De esta forma, colocaron las bases para la subsecuente aparición de CSCL.

Stahl, Koschmann y Suther (2006) destacan un evento titulado “microcomputadores y resolución conjunta de problemas” llevado a cabo en San Diego en 1983 y otro realizado seis años después, en Baratea (Italia) patrocinado por NATO (OTAN), señalando que este evento es considerado por muchos como el nacimiento del área, donde comienza a usarse por primera vez el término “Aprendizaje Colaborativo Apoyado por Computador” en su título. Así, la primera conferencia de CSCL se organizó en la Universidad de Indiana en el otoño de 1995.

Entre la literatura especializada documentando la teoría e investigación en CSCL que más han influido en el desarrollo de este campo de estudio podemos destacar: Newman, Griffin, y Cole (1989) *La Zona de Construcción*, Bruffee (1993) *Aprendizaje Colaborativo*, Crook (1994) *Computadores y la experiencia colaborativa del aprendizaje*, Bereiter (2002) *Educación y Mente en la era del conocimiento*, O'Malley (1995) *Aprendizaje Colaborativo Apoyado por Computador*, Koschmann (1996) *CSCL: Teoría y Práctica de un Paradigma Emergente*, Dillenbourg (1999) *Aprendizaje Colaborativo: Aproximaciones Computacionales y Cognitivas*, y Koschmann, Hall & Miyake (2002) *CSCL2: Llevar adelante la conversación*.

4.2. Concepto / Definiciones

Cuando el concepto de aprendizaje colaborativo se traslada al entorno virtual el concepto permanece, pero las posibilidades aumentan sustancialmente. Efectivamente, el entorno virtual inaugura oportunidades innovadoras para la colaboración, la comunicación y la producción de conocimientos y aumenta las posibilidades para poder aprender y trabajar en equipo a las cuales se veía limitada hasta ahora en un entorno de trabajo presencial (Harasim et al., 2000, citado en Pérez-Mateo, 2010).

De acuerdo con Kirschner (2002), el CSCL es visto como una herramienta que permite a los educadores aferrarse a ideas constructivistas actuales para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, abarcando el diálogo y la interacción social entre los miembros del grupo entre estudiantes y los docentes que están geográficamente dispersos; al mismo tiempo, la independencia del espacio y tiempo permite un cambio real hacia los grupos distribuidos y asíncronos de aprendizaje.

A continuación, vamos a exponer una serie de definiciones de *aprendizaje colaborativo mediado por ordenador* que los principales autores del ámbito han realizado en los últimos años:

Tabla 1.5. Definiciones de Aprendizaje Colaborativo Mediado por Ordenador

Autores	Definición
Lucero (2003, p. 4)	Conjunto de métodos de instrucción y entrenamiento apoyados con tecnología así como de estrategias para propiciar el desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo.
Pérez-Mateo y Guitert (2007, p. 2)	Proceso social de construcción de conocimiento, en el que, a partir del trabajo conjunto y el establecimiento de metas comunes, se da una “reciprocidad entre un conjunto de individuos que saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista de tal manera que llegan a generar un proceso de construcción de conocimiento. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes del equipo. En el desarrollo de un grupo, por tanto, la interacción se convierte en un elemento clave, teniendo en cuenta que es el proceso esencial de juntar las contribuciones de los participantes en la co-creación de conocimiento
Díaz y Morales (2008, p. 6)	Proceso donde interactúan dos o más sujetos para construir aprendizaje, a través de la discusión, reflexión y toma de decisiones; los recursos informáticos actúan como mediadores psicológicos, eliminando las barreras espacio-tiempo. Se busca no sólo que los participantes compartan información, sino que trabajen con documentos conjuntos, participen en proyectos de interés común, y se facilite la solución de problemas y la toma de decisiones.

Casanova (2008, p. 18)	El aprendizaje cooperativo virtual es un proceso comunicativo de construcción de significado conjunto que de manera estructurada promueve la interacción entre iguales en- línea en torno a un objetivo o tarea interdependiente.
Gámiz (2009, p. 91)	Metodología de enseñanza- aprendizaje por la cual interactúan dos o más sujetos para construir el conocimiento a través de discusión, reflexión y toma de decisión, en la cual los recursos informáticos actúan como facilitadores. La transmisión de información persona a persona y grupo a grupo se realiza a través de internet.
Anguita, García, Vaillagrà y Jorrín (2010, p. 7)	Los entornos de aprendizaje colaborativo buscan propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de la discusión entre los estudiantes en el momento de explorar nuevos conceptos, siendo cada persona responsable de su propio aprendizaje. Se busca que estos ambientes educativos sean ricos en posibilidades y, más que organizadores de la información, propicien el crecimiento del grupo.
Tirado, Hernando y Aguaded (2011, p. 52)	Proceso comunicativo orientado a la construcción de conocimiento entre iguales con habilidades semejantes en un escenario virtual de interdependencia positiva.
Romeu (2011, p. 110)	Trabajo y el aprendizaje que desarrollan los miembros de un grupo de manera síncrona o asíncrona que comporta de una interacción constante y continuada y de una construcción compartida de conocimiento, aspecto que supone trabajar de manera conjunta con unos objetivos comunes y una responsabilidad compartida, aportando al grupo su conocimiento y habilidades, la iniciativa y la creatividad.

Analizando las diferentes definiciones, los autores contextualizan el término *aprendizaje* dentro de un proceso de construcción de conocimiento en el que se adquieren no sólo habilidades individuales sino también grupales o sociales. Aquí es

donde el término *colaborativo* adquiere el protagonismo especificando Pérez-Mateo y Guitert (2007), Díaz y Morales (2008) y Gámiz (2009) la importancia de las interacciones entre los individuos a través de debates, reflexiones o toma de decisiones, afirmando que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo. Esto genera una interdependencia positiva y responsabilidad compartida.

Por otro lado, la expresión *mediación por ordenador* hace referencia al apoyo de la tecnología y los recursos informáticos como mediadores psicológicos, eliminando las barreras espacio-tiempo y facilitando la transmisión de información de manera sincrónica o asincrónica entre personas y grupos a través de internet. En esta línea Gros (2004) afirma que las TIC ya no se contemplan como una herramienta de interés para el aprendizaje individualizado sino también como un soporte para el aprendizaje grupal y la creación conjunta de conocimiento.

En concreto, basándonos en las definiciones señaladas anteriormente, entendemos el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador como un proceso de aprendizaje y desarrollo personal y social que se produce a través de internet de forma síncrona o asíncrona, donde las discusiones, reflexiones y toma de decisiones provocan una interdependencia positiva y responsabilidad compartida en dicho aprendizaje, consiguiendo así una construcción conjunta de conocimiento.

5. COMPRENDIENDO EL APRENDIZAJE COLABORATIVO EN ENTORNOS VIRTUALES

Una vez aclarado y definido el concepto se hace necesario profundizar en las características o aspectos que los diferentes autores del ámbito consideran necesarios para que se dé un verdadero aprendizaje colaborativo mediado por ordenador.

Para ello, conceptualizamos el entorno o contexto donde tienen lugar estos aprendizajes, entornos virtuales de aprendizaje. Destacamos las características, ventajas e inconvenientes que los diferentes autores argumentan para hacer uso de este tipo de aprendizaje. Señalamos los cambios que se han producido en el rol del docente y del alumno en este nuevo contexto de nuevas tecnologías y aprendizajes mediados por ordenador. Finalizamos el apartado centrándonos en los estudios e investigaciones realizados hasta la fecha que pueden aportar elementos teóricos, aspectos

metodológicos y modelos de categorización relacionados con el análisis del discurso en entornos colaborativos mediados por ordenador.

5.1. Entornos Virtuales de Aprendizaje

Cuando el aprendizaje colaborativo tiene lugar en el entorno virtual, el estudiante dispone de un conjunto de herramientas tecnológicas que favorecen la consecución de este proceso. Según Lucero (2003):

El desarrollo de las redes de información que ofrecen herramientas como la World Wide Web, los motores de búsquedas, los correos electrónicos, las herramientas para la discusión y la conferencia, para el trabajo en grupo y colaboración, hacen posible el desarrollo de comunidades de aprendizaje a través de la interacción entre diferentes personas ubicadas en diversas partes del mundo, de manera relativamente poco costosa. (p.1)

Martínez, Martín y Capllonch (2009), tras una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario de Educación Física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa, destaca la importancia de redes de trabajo colaborativo para favorecer las relaciones con otros profesionales, siendo considerada dicha experiencia altamente satisfactoria porque permitía salir del aislamiento, compartir y contrastar experiencias, intercambiar información, resolver dudas o superar dificultades. Además, facilitó la orientación y formación del profesorado novel a la vez que favorecía que se configuraran equipos docentes comprometidos con objetivos similares y de gran afinidad que tenían la posibilidad de participar en proyectos compartidos y elaborar documentos para difundir las diferentes experiencias (comunicaciones, capítulos de libro, etcétera).

Este entorno se constituye en una situación educativa donde la condición de deslocalización geográfica y temporal requiere el establecimiento de medios de comunicación para los procesos de aprendizaje e implica al mismo tiempo la necesidad de reparar en instrumentos de gestión del proceso de colaboración que tienden a ser omitidos en un contexto presencial como son normativas de procedimiento o una planificación detallada del trabajo a realizar y que favorecen y optimizan tanto su desarrollo como los resultados (Guitert y Pérez-Mateo, 2013; Lucero, 2003; Pérez-

Mateo, 2010). De acuerdo con Román (2002), el trabajo colaborativo en entornos virtuales es una labor cualitativamente mejor que el planteado por los esquemas de organización tradicionales.

Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA), Ambiente Virtual de Aprendizaje, o Comunidades Virtuales de Aprendizaje son diferentes denominaciones que aparecen en la literatura del ámbito para hacer referencia a estos nuevos espacios para la enseñanza y el aprendizaje libres de las restricciones que imponen el tiempo y el espacio en la enseñanza presencial y capaces de asegurar una continua comunicación entre estudiantes y profesores. Por ello, coincidimos con Mestre, Fonseca y Valdés (2007), al utilizar el término virtual en el sentido que estos aprendizajes no se llevan a cabo en un lugar predeterminado y que el elemento distancia (no presencialidad física) está presente. Estableciendo una diferenciación entre los entornos de formación presencial y los virtuales, Gisbert, Adell, Rallo y Bellver (1997) señalan que:

En general, cuando se hace referencia a los entornos presenciales de formación se piensa en un espacio cerrado (un aula en una institución educativa) y utilizando los materiales habituales (libros, blocs de notas, mesas, sillas, etc.) y con procesos de comunicación cara a cara. Al contrario, cuando se habla de entornos virtuales de formación, se deben tomar necesariamente otros referentes, por ejemplo, un espacio de comunicación que integra un extenso grupo de materiales y recursos diseñados y desarrollados para facilitar y optimizar el proceso de aprendizaje de los alumnos y basado en técnicas de comunicación mediadas por el computador. (p. 27)

En esta línea, Shumar y Renninger (2002), proponen que estos espacios virtuales, a diferencia de los presenciales, configuran o estructuran las relaciones sociales de acuerdo con alguna de las siguientes características:

- La relación no sólo se define por la proximidad, sino por los contenidos de interés (tipos de objetivos, ideas, eventos, etc.);

- El tiempo de interacción puede ser expandido o comprimido -la comunicación por correo electrónico, por ejemplo, puede ser más rápida que por correo postal, y más extensa que cara a cara en tanto que, como conversación escrita, permanece y se sostiene a lo largo del tiempo;
- El espacio se extiende desde el tipo, la forma y los recursos para interactuar y comunicarse hasta el uso de imágenes para representar y representarse en el grupo;
- Aparecen nuevas posibilidades de interacción con los que la gente no contaba, desde la relación con los contenidos hasta la relación con los otros, pasando por las formas de organizar la distribución de los bienes, los recursos, las ayudas, así como las tareas y responsabilidades;
- Las ideas compartidas, creadas, escritas pueden acumularse, almacenarse y, gracias a esa condición, adquieren «permanencia».

Al respecto, algunos autores han tratado de definir el concepto de entornos virtuales de aprendizaje (EVA), entre ellos Barajas (2003) considera que “...son dominios en línea que permiten la interacción síncrona y asíncrona entre el profesorado y el alumnado. Además, contienen recursos de aprendizaje que pueden utilizarse por los estudiantes en cualquier momento” (p. 3). Por su parte, Díaz y Morales (2008) también defienden la idea que en este espacio confluyen estudiantes y docentes interactuando psicológicamente con relación a ciertos contenidos, utilizando para ello métodos y técnicas previamente establecidos con la intención de adquirir conocimientos, desarrollar habilidades, actitudes y en general, incrementar algún tipo de capacidad o competencia.

Herrera (2006) centrándose en el concepto general de ambiente de aprendizaje, señala que constituye un espacio propicio para que los estudiantes obtengan recursos informativos y medios didácticos para interactuar y realizar actividades encaminadas a metas y propósitos educativos previamente establecidos. En términos generales, distingue cuatro elementos esenciales en un ambiente de aprendizaje:

- a) Un proceso de interacción o comunicación entre sujetos.
- b) Un grupo de herramientas o medios de interacción.
- c) Una serie de acciones reguladas relativas a ciertos contenidos.

d) Un entorno o espacio en donde se llevan a cabo dichas actividades.

Es importante destacar, como afirma este autor, que:

El ambiente de aprendizaje no sólo se refiere al contexto físico y recursos materiales. También implica aspectos psicológicos que son sumamente importantes en el éxito o el fracaso de proyectos educativos. Puede generarse un ambiente propicio para la expresión abierta a la diversidad de opiniones o puede establecerse un ambiente poco tolerante y que imponga puntos de vista; así mismo puede generarse un espacio que motive la participación activa de los estudiantes o que la inhiba. (p. 2)

Por su parte, Dillenbourg (1999), destaca siete elementos básicos a tener en cuenta al hablar de diseño de entornos de enseñanza virtual:

- ✓ Es un espacio diseñado con finalidades formativas, no una mera acumulación de páginas HTML;
- ✓ Es un espacio social, un marco para el comportamiento interactivo. Esto incluye la comunicación sincrónica, asincrónica, la posibilidad de compartir espacios, ... Según Garrison y Anderson (2005), es necesario una fuerte presencia social que permita sentirse identificado y comprometido con el grupo;
- ✓ Ofrece una representación explícita que, más allá de que sea un interfaz textual o una compleja realidad virtual en 3D, ejerce un efecto en el comportamiento de los usuarios;
- ✓ Es una arquitectura fruto del análisis de los requerimientos, capaz de evolucionar técnicamente y con una autoría múltiple: profesores, alumnos, expertos;
- ✓ Permite que los alumnos sean productores de la información, proporcionando una experiencia más rica que el aprendizaje individual;
- ✓ No está restringido a la educación a distancia tradicional, sino que puede complementar la educación presencial;
- ✓ Integra gran variedad de herramientas que apoyan las múltiples funciones: información, comunicación, colaboración, aprendizaje, gestión, etc.

Según Coll, Bustos y Engel (2007), los recursos ofrecidos por estos entornos virtuales se utilizan en una doble vertiente: como infraestructura para consolidar y ampliar las redes de comunicación y de intercambio dentro de la comunidad (entendida como grupo de personas con intereses o contenidos de aprendizaje comunes) y como instrumento para promover y potenciar el aprendizaje de sus miembros. Así, por ejemplo, las comunidades virtuales asociadas a una asignatura buscan sobre todo el compromiso y la corresponsabilidad de sus miembros con el objetivo de compartir sus ideas y sus conocimientos, refinar sus propias comprensiones, construir nuevos conocimientos y habilidades y prestarse ayudas mutuas cada vez más ajustadas para lograr su objetivo fundamental: el aprendizaje.

Las comunidades de aprendizaje promueven vínculos a través del diálogo y la comunicación, siendo posible identificar como estrategias básicas la participación horizontal, la comunicación dialógica y el compromiso recíproco. Por ello, el lenguaje cobra especial importancia como instrumento mediador en estas comunidades, posibilitando la regulación gradual del conocimiento por parte del alumnado a través de la interacción y la adopción de posturas activas y críticas en la construcción de su propia identidad profesional (Aires, Teixeira, Azevedo, Gaspar y Silva, 2006). En síntesis, las comunidades de aprendizaje se caracterizan porque el conocimiento se genera a través de la interacción de los miembros y por tanto es compartido socialmente.

Suárez (2002) plantea que ubicarnos en la dimensión pedagógica de un EVA como aprendizaje colaborativo es:

1. Considerar que un EVA no es sólo un artefacto infovirtual, sino un instrumento de mediación que propone una estructura de acción pedagógica desde donde cada alumno representa sus oportunidades y estrategias de interacción para el aprendizaje.
2. Percibir que un EVA no es sólo un ámbito de información, sino que puede ser concebida como una unidad de comprensión prospectiva que busca favorecer, en base a la interacción recíproca (aprendizaje cooperativo) entre alumnos, el desarrollo de niveles potenciales de aprendizaje, es decir, se puede divisar como ZDP (zona de desarrollo próximo).

3. Distinguir que un EVA, al ser punto de encuentro social, no es sólo un conjunto de personas en red, sino que es sobre todo una red de personas que se hallan implicadas intersubjetivamente gracias a un interés común de aprendizaje en todos y cada uno de los miembros del equipo.
4. Reconocer que un EVA no es sólo una interfaz, sino un punto de interacción social de base inforvirtual que se distingue por concentrar una heterogeneidad cultural, que debe ser vista como una oportunidad para el principio y desarrollo del aprendizaje.
5. Suponer que las condiciones en que se plantea el desarrollo del aprendizaje como interacción recíproca en EVA bajo el aprendizaje cooperativo no sólo permiten el aprendizaje de varios contenidos, sino que bajo esta forma de aprender subyace también otro de tipo social: aprender a cooperar.

En esta línea, autores holandeses del enfoque CSCL también plantean que el triángulo didáctico docente-contenido-alumno debe ampliarse cuando se trata de la implementación de entornos virtuales colaborativos. Así, Kraan, Molenaar, Scheltinga, Simons y Sligte (2001), citados en Díaz y Morales (2008), proponen esquemas alternativos, donde se considera al alumno el centro del proceso instructivo, y donde aparecen otros actores, instrumentos y procesos de interacción.

Bajo esta perspectiva se plantea una concepción renovada del triángulo didáctico, en la cual deben tener cabida las interacciones entre los participantes que propicia el empleo de las TIC en un entorno virtual de aprendizaje, sumando la visión de que no sólo se puede interactuar con el tutor, sino que existen otros agentes educativos como los recursos disponibles de la Web y los propios compañeros o pares, quienes ejercen presencia docente distribuida mediante las interacciones colaborativas y los apoyos mutuos. Además, las mediaciones no sólo son didácticas en el sentido clásico, sino también ocurren mediaciones tecnológicas. (Díaz y Morales, 2008, p. 15)

Todos estos elementos e interacciones que tienen lugar en estos entornos virtuales colaborativos los representan estos autores en la figura 1.3.

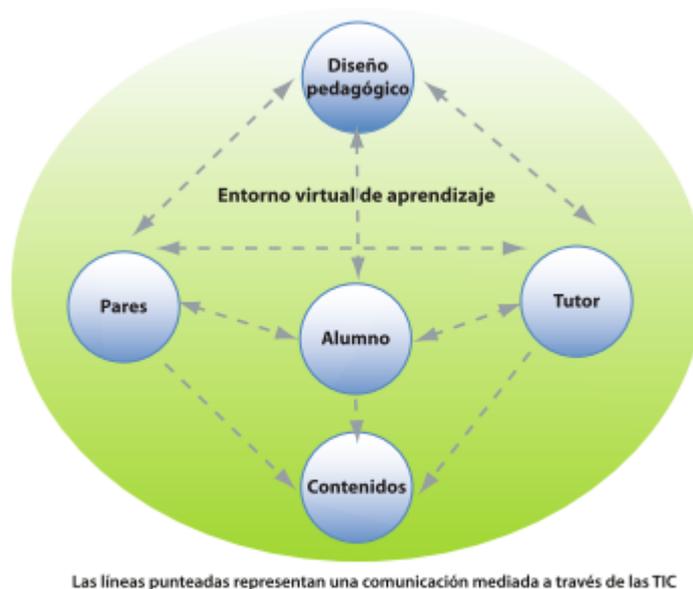


Figura 1.3. Interacciones constructivas en el modelo de diseño instruccional para entornos virtuales colaborativos (Díaz y Morales, 2008)

En resumen, podríamos decir, partiendo de todos los argumentos y reflexiones expuestos, que los entornos virtuales se caracterizan por ampliar el acceso a la educación desde diferentes contextos espacio-temporales, promover el aprendizaje y el trabajo en grupo y colaborativo, crear comunidades de aprendizaje, ser un espacio de interacción social, promover el aprendizaje activo, estar centrada en el estudiante y hacer los roles tradicionales del proceso de enseñanza/aprendizaje más fluidos. Así, Villasana y Dorrego (2010), afirman que:

Los elementos puramente tecnológicos quedan, por tanto, al margen de la definición de lo que debe ser un entorno integrado de enseñanza virtual, que, por el contrario, se caracteriza por su capacidad para constituirse como elemento de innovación educativa, por la prioridad de la actividad sobre los contenidos, la participación creativa de los alumnos y el trabajo en colaboración. (p. 5)

5.2. Características del aprendizaje colaborativo mediado por ordenador

En una primera referencia al adjetivo “colaborativo”, Dillenbourg (1999, p. 7) señala que éste hace referencia a cuatro aspectos del aprendizaje:

- ✓ La situación, la cual puede ser caracterizada como más o menos colaborativa (por ejemplo, es más probable que exista colaboración entre personas del mismo estatus que entre un jefe y su empleado, entre un docente y un estudiante).
- ✓ Las interacciones que tienen lugar entre los miembros, las cuales pueden ser más o menos colaborativas (por ejemplo, la negociación presenta rasgos más colaborativos que dar instrucciones).
- ✓ Los mecanismos de aprendizaje, algunos intrínsecamente más colaborativos que otros (por ejemplo, la fundamentación tiene un carácter más colaborativo que la inducción)
- ✓ Los efectos del aprendizaje colaborativo, no porque este elemento se use para definir la colaboración en sí misma, sino porque los divergentes puntos de vista en relación a cómo medir los efectos del aprendizaje colaborativo participan en la casi inexistente terminología en este campo. En esta línea, llama la atención sobre la potencialidad del entorno virtual. En sus propias palabras: “los ambientes CSCL son herramientas muy interesantes ya que permiten un registro detallado de todas las interacciones y el diseño cuidadoso de la situación empírica” (Dillenbourg, 1999, p. 12).

Por su parte, Johnson, Johnson, y Holubec (1999) señalan 5 elementos esenciales para que la cooperación funcione correctamente en un grupo clase (ver figura 1.4):

- **Interdependencia positiva.** Primer y principal elemento del aprendizaje cooperativo. Consiste en suscitar la necesidad de que los miembros de un grupo tengan que trabajar juntos para realizar el trabajo encomendado. Para ello el docente propone una tarea clara y un objetivo grupal para que los alumnos sepan que se hundirán o saldrán a flote juntos. En palabras de Johnson et al. (1999):

Los miembros de un equipo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él mismo sino también a los demás miembros. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es la base del aprendizaje cooperativo. Sin interdependencia positiva, no hay cooperación. (p. 9)

- **Responsabilidad individual y grupal.** El grupo debe asumir la responsabilidad de alcanzar sus objetivos, y cada miembro será responsable de cumplir con la parte del trabajo que le corresponda. Se valora la contribución individual dado que cada miembro del grupo asume íntegramente su responsabilidad en la tarea, a la vez que al socializarla recibe las contribuciones del grupo.

- **Interacción estimuladora.** Los miembros de un grupo trabajan juntos en una tarea en la que se promueva el éxito de los demás, se compartan los recursos existentes, se ayuden, respalden y alienten unos a otros. Según Johnson et al. (1999):

Algunas importantes actividades cognitivas e interpersonales sólo pueden producirse cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros, explicando verbalmente cómo resolver problemas, analizar la índole de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que uno sabe a sus compañeros y conectar el aprendizaje presente con el pasado. Al promover personalmente el aprendizaje de los demás, los miembros del grupo adquieren un compromiso personal unos con otros, así como con sus objetivos comunes. (p. 9)

A pesar de que estos autores especifican que dicha interacción se da preferentemente cara a cara, en los nuevos contextos de aprendizaje es igualmente aplicable a los entornos virtuales.

- Los alumnos o miembros del grupo deben aprender o dominar algunas **prácticas interpersonales y grupales imprescindibles**, es decir, actitudes y habilidades personales y grupales necesarias como tomar decisiones, saber dirigir, crear un clima de confianza, comunicarse, manejar conflictos, saber jugar diferentes roles, y deben sentirse motivados a hacerlo. Sin embargo, es importante no dar por sentado que los estudiantes saben hacerlo, sino que se trata de habilidades que necesitan ser aprendidas. Johnson y Johnson (1999, p. 37) afirma que “no nacemos sabiendo cómo interactuar correctamente con los demás. La capacidad de establecer buenas relaciones interpersonales y grupales no aparece como por arte de magia cuando la necesitamos”. Por ello, los estudiantes deben aprender las habilidades sociales necesarias para una colaboración de alta calidad. En este sentido, autores como Echeita (1995) y Suárez (2007), destacan la importancia de desarrollar habilidades sociales para la colaboración

como: cualidades interpersonales, empatía, asertividad, confianza, asistencia, comunicarse apropiadamente y sin ambigüedades, aceptar y apoyar a otros, resolver constructivamente los conflictos, participar, etc.

- **Evaluación grupal.** Para conseguir que las personas del grupo se comprometan con la tarea, y con el éxito de todos sus miembros, se promueve una evaluación grupal en lugar de una evaluación individual. Con este tipo de evaluación se persigue premiar el trabajo del grupo y la cooperación y evitar la competitividad.

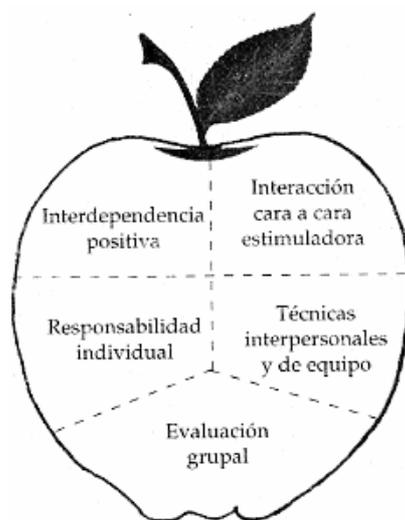


Figura 1.4. Componentes esenciales del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson, y Holubec, 1999)

En esta línea, Mestre, Fonseca y Valdés (2007) también recogen una serie de condiciones para diseñar ambientes CSCL que compartieron David McConnell y un grupo de investigadores [ISBEN] en una conferencia internacional de CSCL de 1995. Estos autores sugirieron tener en cuenta lo siguiente:

- **Apertura en el proceso educativo:** El estudiante debe estar en posición de tomar decisiones acerca de su aprendizaje y sentir que tiene la libertad para hacerlo. En CSCL un concepto que se aplica bien es el de comunidades de aprendizaje, las cuales se constituyen con miembros administrativos y estudiantes, quienes tienen igualdad de derechos para manejar los recursos de la comunidad y participar en los procesos de aprendizaje. En consecuencia, deben tenerse los mecanismos para activar la apertura y la libertad.
- **Aprendizaje automanejado:** Cada persona toma la responsabilidad de identificar sus propias necesidades de aprendizaje, así como de ayudar a los demás a

identificar las suyas, valorando la importancia de ofrecerse como un recurso flexible a la comunidad. En CSCL, un aspecto de automanejo es aprender cómo aprender. Este aprendizaje está inmerso en los procesos CSCL, asumiendo roles dentro del proceso y trabajando colaborativamente con otros miembros del grupo. La comunidad de aprendizaje comparte intereses, pero la escogencia del por qué y cómo se aprende es individual; si el grupo está trabajando (compartiendo, apoyándose, cuestionando), cada miembro del grupo constantemente estará profundizando sus niveles de aprendizaje y de conocimiento.

- **Un propósito real en el proceso cooperativo:** El aprendizaje grupal e individual requiere un propósito real en el proceso colaborativo; éste puede darse alrededor de la solución de un problema de interés grupal o individual, en cuyo caso, cada miembro del grupo define su propio problema y los otros integrantes del grupo ayudan a esa persona a resolverlo. El proceso de trabajar juntos tiene mucho en común con el ciclo natural de aprendizaje, acción e investigación: se inician una serie de acciones que al ser desarrolladas generan nuevas inquietudes y a su vez desencadenan nuevas acciones.
- **Un ambiente de aprendizaje soportado con computador:** Un aspecto importante de los ambientes CSCL es la necesidad de tener considerable interacción entre los miembros del grupo. Cada miembro del grupo debe sentir el apoyo del resto del grupo, para lo cual las redes virtuales apoyadas en tecnología de informática y comunicaciones permiten superar las barreras espacio temporales existentes entre los miembros de la red.
- **Evaluación del proceso de aprendizaje:** El proceso que se vive al interior del grupo debe estar sujeto a una evaluación constante personal y grupal, se debe tratar de desarrollar un sistema dinámico en el cual se hagan constantemente los ajustes necesarios para asegurar el buen desempeño del grupo, y de sus integrantes.

A partir de todas estas características que van surgiendo, Onrubia (1997), Johnson y Johnson (1989), Slavin (1990) y Echeita (1995) coinciden en tres requisitos básicos que han de darse para que exista un aprendizaje colaborativo:

- La existencia de una **tarea grupal**, es decir, de una meta específica que los distintos alumnos que trabajan conjuntamente deben alcanzar como grupo. Por tanto, la situación debe implicar no sólo hacer cosas juntos, sino afrontar y resolver una cierta tarea o problema común, y como consecuencia aprender algo juntos.
- Que la resolución de esa tarea o problema común requiera necesariamente la **contribución de todos** y cada uno de los participantes, de manera que la responsabilidad grupal en relación con la meta por alcanzar descansa, se apoye y se construya sobre la responsabilidad individual de cada alumno. Ello no quiere decir que todos los miembros del grupo deban contribuir de la misma forma o en idéntico nivel, sino que debe evitarse, en la medida de lo posible, que únicamente algunos alumnos resuelvan por todos la tarea planteada, o únicamente algunos se impliquen efectivamente en el aprendizaje de que se trate.
- Que el grupo disponga de **recursos suficientes** para mantener y hacer progresar su propia actividad, tanto desde el punto de vista de la regulación de las relaciones interpersonales entre los distintos miembros como en lo relativo al desarrollo y realización de la tarea planteada.

Por su parte, Zañartu (2003) identifica los siguientes tres elementos como fundamentales en el marco del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales:

- La **interactividad**, puesto que no puede haber aprendizaje colaborativo sin la interacción de las partes. El aprendizaje se produce en el intercambio de opiniones y puntos de vista; se aprende de la reflexión común, del intercambio de ideas, del analizar entre dos y más un tema común, a través de lo cual se obtiene un resultado enriquecido. La importancia de esta interacción no es la cantidad de intercambios e intervenciones que se produzcan, sino el grado de influencia que tiene la interacción en el proceso cognitivo y de aprendizaje del compañero.
- La **sincronía** de la interacción. En esta línea, Zañartu (2003) considera dos momentos significativos en el proceso de aprendizaje. Un primer momento sincrónico, es decir, que requiere de respuestas inmediatas, un diálogo en vivo.

No es posible generar conocimiento sin respuestas inmediatas, porque provocaría desmotivación y descontextualización en una de las partes. El segundo momento sería de comunicación asíncrona tras la construcción síncrona conjunta de conocimiento, siendo un período reflexivo e individual. En esta línea, afirma que “tras una asimilación del conocimiento adquirido, el sujeto podrá aportar resultados más concluyentes (...) [Es durante la etapa de comunicación asíncrona] donde se pueden expresar los resultados madurados personalmente, y no sólo como consecuencia de un diálogo interactivo” (p. 6).

- La **negociación**, es decir, un proceso por el cual dos o más personas intentan superficialmente o en conciencia, obtener consentimiento y acuerdos en relación a una idea, tarea o problema. La negociación se asocia, por tanto, a la toma de decisiones y a llegar a acuerdos. En palabras de Zañartu (2003) “sin negociación el diálogo se transforma en un monólogo, a la vez que la función del interlocutor se reduce a la de un simple receptor de mensaje” (p. 6). Deviene, por tanto, un elemento distintivo de las interacciones colaborativas.

Atendiendo a estos elementos comentados por los diferentes autores y la literatura específica en el ámbito del aprendizaje colaborativo virtual, Pérez-Mateo (2010, pp. 53-54) destaca los que considera han de ser tenidos en consideración para que puedan desarrollarse procesos de colaboración en dichos entornos:

- ❖ **Interacción, participación y comunicación** (Gibson y Manuel, 2003; Guitert, Giménez, y Lloret, 2002; Ingram y Hathorn, 2004), teniendo en cuenta que, como argumenta Sangrà (2008), si entendemos cualquier proceso educativo como un proceso de comunicación, ésta será básica para la realización de cualquier práctica en un entorno virtual. Kreijns et al. (2003)338 señala en esta línea que “si hay colaboración, entonces la interacción social puede ser hallada en él, y viceversa, si no hay interacción social entonces tampoco hay una verdadera colaboración”. Cabe remarcar, sin embargo, que comunicarse con otros de manera electrónica no transforma al conjunto de individuos en un equipo. Los grupos necesitan llevar a cabo tareas reales, desarrollar interdependencias entre miembros y compartir resultados (Cohen y Gibson, 2003).

- ❖ **Gestión interna del equipo.** Siguiendo a Guitert, Giménez y Lloret (2002) y Suárez (2009) es el factor necesario para la efectividad del funcionamiento grupal e incluye tanto el intercambio de información y contenido como la organización, coordinación y planificación del contenido y del proceso. Otros aspectos relevantes en esta línea son la capacidad de negociación (Curtis y Lawson, 2001) y la optimización del tiempo.
- ❖ **Interpretaciones compartidas,** es decir, el grado de solapamiento cognitivo, pensamientos comunes y expectativas en torno al objetivo (Cohen y Gibson, 2003).
- ❖ **Actitudes.** En la línea de Guitert, Giménez y Lloret (2002) y Sangrà (2008), para la elaboración de cualquier actividad colaborativa, la actitud adoptada por los miembros deviene un elemento clave para desarrollarla con éxito. Guitert, Giménez y Lloret (2002) hacen referencia al compromiso, la transparencia en el intercambio de información y en la exposición de ideas, la constancia y el respeto como actitudes básicas en un entorno colaborativo virtual. Asimismo, Cohen y Gibson (2003) destacan la importancia de la confianza mutua o confianza colectiva, entendida como un estado psicológico común caracterizado por una aceptación de la vulnerabilidad basada en las expectativas de las intenciones o los comportamientos de los otros dentro del equipo.
- ❖ **Feedback.** Siguiendo a Suárez (2009), es el factor de calidad del desempeño y hace referencia a la valoración del funcionamiento interno del equipo en base al logro de la meta conjunta, así como el nivel de efectividad de la participación personal en la dinámica cooperativa.

Por su parte, Prendes (2003), considera que podemos resumir las características del aprendizaje colaborativo básicamente al decir que se trata de una situación social de interacción entre grupos no muy heterogéneos de sujetos; donde se persigue el logro de objetivos a través de la realización (individual y conjunta) de tareas; existe una interdependencia positiva entre los sujetos; y el trabajo colaborativo exige a los participantes: habilidades comunicativas; relaciones simétricas y recíprocas; y deseos de compartir la resolución de la tarea. En este sentido esta autora propone las

características principales o más significativas del trabajo colaborativo en la siguiente figura:

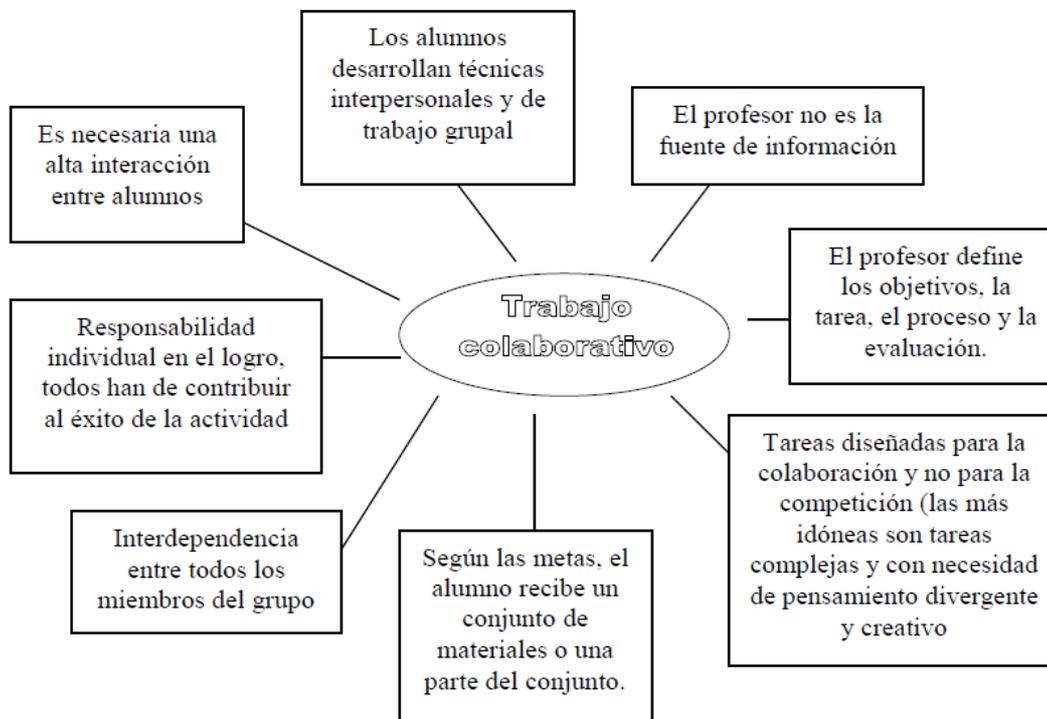


Figura 1.5. Principales características del aprendizaje colaborativo (Prendes, 2000, p. 105)

5.3. Beneficios e inconvenientes del aprendizaje colaborativo mediado por ordenador.

5.3.1. Beneficios.

Para destacar las ventajas del aprendizaje colaborativo en diferentes ámbitos educativos muchos autores han comparado esta metodología con otras más individualistas y competitivas. Así, Ovejero (1990) en un primer momento afirma:

El aprendizaje cooperativo es significativamente superior tanto al individualista como al competitivo, y esta neta superioridad no atañe sólo a variables de socialización y de relaciones interpersonales, sino que alcanza también a variables cognitivas y de rendimiento académico. Sin embargo, no es la mera cantidad de interacción entre los alumnos lo que acarrea estos efectos positivos, sino su naturaleza. (p. 58)

Para fundamentar esta mayor eficacia del aprendizaje colaborativo en comparación con estas otras dos metodologías, competitiva e individual, Johnson,

Johnson y Stanne (2000) y Johnson, Johnson y Smith (1998) (citados Pérez-Mateo, 2010) señalan tres razones principales:

1) Queda justificado desde diferentes áreas de conocimiento y teorías: en Antropología (Mead, 1936); en Psicología: interdependencia social (Deutsch, 1949; Johnson y Johnson, 1989) y desarrollo cognitivo (Johnson y Johnson, 1979; Piaget, 1950; Vygostky, 1979); Conductismo (Bandura, 1977; Skinner, 1968); y en Sociología (Coleman, 1961).

2) El importante volumen de estudios realizados en el ámbito demuestran la validez y superioridad del aprendizaje cooperativo frente a modelos de enseñanza en circunstancias y condiciones muy diferenciadas. En esta línea, Johnson y Johnson (1990) concluyeron a partir del análisis de 323 estudios que los métodos cooperativos conducían a un mayor éxito que los competitivos o individualistas.

3) El aprendizaje cooperativo posee una gran variedad de métodos que pueden ser usados por los profesores, lo que le hace aplicable a circunstancias y condiciones muy diferenciadas.

A partir de ésta última afirmación, y centrándonos en un contexto de aprendizaje cooperativo en educación presencial en el aula, Serrano y Calvo (1994, p. 61), realizando una revisión de diferentes estudios realizados sobre este tipo experiencias, establecen las siguientes conclusiones sobre sus ventajas:

- Incrementan el rendimiento de los estudiantes, siendo muy variable el rango de edades y las actividades de aprendizaje.
- Tienden a aumentar la motivación intrínseca hacia el aprendizaje.
- Producen actitudes más positivas hacia el aprendizaje, hacia los profesores y hacia los compañeros de aula.
- Correlacionan, alta y positivamente, con niveles superiores de autoestima.
- Tienen el efecto de producir en el estudiante una percepción más fuerte de que los compañeros se preocupan por su aprendizaje y quieren ayudarle.
- Favorecen las posibilidades de aceptación de compañeros de otras etnias.

- Aumentan la "atracción" con los alumnos con algún tipo de deficiencia, lo que facilita la integración de estos últimos.

Por su parte, Román (2002) en su estudio sobre el trabajo colaborativo en redes, destaca los siguientes beneficios que proporciona a los participantes el aprendizaje colaborativo:

- Favorece la capacidad de resolver problemas de forma creativa, a partir de estrategias de negociación y mediación y la búsqueda cooperativa de alternativas.
- Proporciona oportunidades para aprender a "ponerse en el lugar de otros" y genera empatía hacia los compañeros. No sólo se aprenden conceptos, sino también actitudes y valores.
- Proporciona oportunidades de éxito a todos los participantes, por lo que mejora el rendimiento y la autoestima que, a su vez, repercute en una mayor seguridad y compromiso con el grupo.
- Permite reducir estereotipos y prejuicios entre distintos grupos socioculturales, ya que los compañeros son percibidos como fuente de aprendizaje y no como competidores para alcanzarlo.
- Mejora la motivación y las actitudes hacia la materia de estudio, hacia la figura del tutor y hacia la función de la institución formativa.
- Favorece estrategias y procesos mentales de alto nivel que suponen un reto tanto intelectual, afectivo como conductual para el participante.
- Los participantes ven ampliados los recursos, al manejar documentos comunes para varias personas y elaborados por otros.
- Facilitación de la aportación de nuevos puntos de vista dificultada por la lejanía geográfica.
- Se desarrollan habilidades de trabajo en equipo que hasta ahora no habían practicado los participantes, y esto les motiva a hacer su trabajo de una manera más productiva.
- Se conocen en todo momento el trabajo que están realizando los demás fomentando valores como la comprensión de sus compañeros.

Teniendo en cuenta todos estos beneficios del aprendizaje colaborativo, podemos identificar, al igual que lo hacen diferentes autores del ámbito (Alfageme, 2003; Pérez-Mateo, 2010; Robert, 2005; Suárez, 2002), tres grupos o constantes básicas que son consideradas como los tres aspectos esenciales del beneficio del aprendizaje colaborativo en la actividad educativa, y que creemos puede ser generalizables a las experiencias colaborativas a través de la mensajería instantánea.

Así, para Suárez (2002) estos tres aspectos centrales en que el aprendizaje cooperativo es conveniente respecto a otros estarían en función del mejoramiento del rendimiento académico (logro), provecho en la potenciación de las relaciones interpersonales (integración social) y en el fortalecimiento a nivel intrapersonal (desarrollo personal); es decir, beneficios de orden académico, de orden interpersonal y de orden intrapersonal. Por su parte, Alfageme (2003) clasifica todo el valor que puede añadir el trabajo colaborativo a una situación educativa en valor educativo, valor social y valor personal. Mientras que Robert (2005) y Pérez-Mateo (2010), basándose en un análisis de la literatura del ámbito³, dividen los principales efectos o beneficios en: *académicos*, puesto que enfatiza en la participación y construcción activa de conocimiento, promoviendo habilidades de alto orden de pensamiento e incrementando los resultados de la clase; *sociales*, teniendo en cuenta que fomenta la creación de una atmósfera positiva para el aprendizaje a la vez que permite desarrollar un sistema de apoyo social para los estudiantes, fomentando la comprensión y enseñanza entre ellos ; y *psicológicos*, ya que desarrolla actitudes positivas hacia los profesores y puede incrementar la autoestima de los estudiantes.

³ Entre otros: (Badia y García, 2006; Brindley, Walti, y Blaschke, 2009; Cabrera, 2004; Crook, 1998; Crooks, Klein, Savenye, y Leader, 1998; Curtis y Lawson, 2001; Garrison, Anderson, y Archer, 2001; Guitert y Giménez, 2000; Guitert et al., 2005; Guitert y Romeu, 2006; Guitert, Romeu, y Pérez-Mateo, 2007; Harasim et al., 2000; Harasim et al., 2000; Haythornthwaite, 2006; Ibáñez y Gómez Alemany, 2004; Johnson y Johnson, 1990; Johnson y Johnson, 1994; Jonassen, 1994; Kreijns, Kirschner, y Jochems, 2003; Krothe, Pappas, y Adair, 1996; Lucero, 2003; McConnell, 2000; Molinari, 2004; Slavin, Rogers, y Kutnick, 1992; Swan, 2006; Tatar, Roschelle, Vahey, y Penuel, 2003; Tu, 2004; Wegerif, 1998).

En la siguiente tabla recogemos todos los beneficios del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales a los que se hace referencia, atendiendo a la categorización propuesta por dichos autores (Alfageme, 2003; Pérez-Mateo, 2010; Robert, 2005; Suárez, 2002):

Tabla 1.6. Beneficios del Aprendizaje Colaborativo en entornos virtuales.

<p>Beneficios académicos o educativos</p>	<ul style="list-style-type: none">* Promueve y mejora la eficacia y optimiza el tiempo, aumentando la productividad y el rendimiento académico.* Implica un nivel más profundo de aprendizaje mejorando la adquisición, retención y construcción de conocimientos.* Promueve niveles altos de interacción y la discusión.* Potencia una comunicación más eficaz y satisfactoria, con un lenguaje más elaborado, de mayor precisión y rigor, en los intercambios y debates grupales.* Mejora la participación del estudiante y promueve la construcción social, activa y compartida de conocimiento.* Mejora las estrategias específicas con que el alumno se enfrenta a los conocimientos:<ul style="list-style-type: none">+ Resolución de problemas de negociación y consenso+ Capacidad de expresión de las ideas y pensamiento+ Desarrollo del pensamiento divergente o creativo+ Toma de decisiones y autogestión de errores* Promueve habilidades de alto orden de pensamiento, como el pensamiento crítico, búsqueda y gestión de la información.* Incrementa los resultados de la clase y la calidad de los aprendizajes, teniendo en cuenta que el resultado de un esfuerzo colectivo es superior al que cualquiera de sus miembros podría haber logrado en solitario.* Estimula el trabajo individual y la interacción grupal para adquirir aprendizajes.* Desarrollo de la responsabilidad frente a los demás y frente a su propio aprendizaje* Incrementa la habilidad de planificar el propio trabajo y el del equipo.* Desarrolla formas de conocimiento más flexibles, siendo capaces de utilizar ese conocimiento en un rango amplio de contextos y con una mayor capacidad de transferencia.* Aumenta las actitudes que los alumnos tienen hacia los contenidos, potenciando el interés y la motivación intrínseca hacia el aprendizaje.
--	--

**Beneficios personales
o psicológicos**

- * Aumenta la autoestima y la valoración personal de los estudiantes.
- * Desarrolla actitudes positivas hacia los profesores.
- * Actitud más positiva hacia los otros: respeto y valoración, confianza y colaboración, solidaridad y empatía.
- * Aumenta la salud psicológica de los participantes, a la vez que reduce estereotipos y prejuicios.
- * Fomenta la autonomía en el aprendizaje y colaboraciones más efectivas.
- * Aumenta la motivación y esfuerzo del estudiante.
- * Revitaliza el punto de vista propio y favorece las conductas reflexivas.
- * Reduce los efectos negativos asociados al aprendizaje virtual (soledad, etc.).
- * Crea un vínculo entre los miembros.
- * Incrementa las aspiraciones o expectativas de éxito futuro.
- * Aprendizaje de habilidades y conductas propias que ayudan a elaborar pautas de comportamiento para etapas vitales futuras.

**Beneficios sociales o
interpersonales**

- * Proporciona oportunidades para desarrollar habilidades comunicativas y sociales personales y de grupo.
- * Promueve el desarrollo de un diálogo social.
- * Promueve el desarrollo del sentimiento de comunidad, así como la construcción de relaciones sociales y la cohesión del grupo.
- * Aumenta la tolerancia respecto a las personas del grupo, y a las ideas que se han establecido dentro del mismo.
- * Permite interactuar socialmente, desarrollar un sistema de apoyo social y actitudes positivas hacia los compañeros.
- * Construye diversidad de comprensión y enseñanza entre los estudiantes.
- * Ayuda a integrar a los alumnos con más dificultades al favorecer el progreso del grupo y de cada uno de sus componentes.

Algunos de estos beneficios educativos obtenidos a lo largo del proceso colaborativo, tiene que ver con las condiciones de trabajo en grupo experimentadas. Así lo refleja Jorrín (2006, p. 232) en las conclusiones de su investigación argumentando las siguientes:

- **Tolerancia de ideas:** El alumnado siente que a medida que la asignatura va evolucionando, su capacidad para tolerar las ideas vertidas por el resto de sus compañeros/as aumenta. Esta característica básica para el fomento de la colaboración entre iguales.
- **Escucha mutua:** Directamente relacionado con la tolerancia de ideas encuentra otra característica como es la escucha mutua. El proceso de aprendizaje colaborativo ha ayudado al alumnado a saber escuchar las ideas de sus compañeros/as, con el objetivo de construir informes. La escucha y la tolerancia de las ideas de otros se asume como base para aprender sobre temas nuevos y desconocidos por el grupo de trabajo.
- **Aceptar formas distintas de proceder:** Además de la escucha entre iguales y la tolerancia de ideas, el alumnado pone de manifiesto que cuando estos aspectos se materializan es a la hora de trabajar en grupo. Argumentan que la aceptación de las distintas formas de hacer, y las ideas divergentes de los distintos miembros del grupo viene marcada por la argumentación y razonamiento que de ellas se haga.
- **Responsabilidad:** Unido a las tres características anteriores, además de al reparto de tareas, del que hemos hablado anteriormente, se encuentra el concepto de responsabilidad. El alumnado manifiesta que la colaboración se puede llevar a cabo siempre y cuando cada miembro del grupo asuma sus responsabilidades y desarrolle el trabajo establecido en el reparto de tareas que se realice. La irresponsabilidad de un individuo tiene repercusiones fuertes en el trabajo común a entregar. Este aspecto hace a su vez que el grupo se autorregule, y se convierta en censor de las conductas poco responsables de sus miembros.
- **Capacidad crítica:** El alumnado muestra una capacidad crítica más que razonable, debido al tipo de problemas que deben resolver.

Autores como Lobato (1998) y García-Valcárcel et al. (2012) destacan las distintas ventajas del aprendizaje colaborativo según se haga referencia a alumnos o a

profesores. Así, las ventajas para los alumnos tienen efectos tanto en el aprendizaje escolar como en el desarrollo personal y social:

Efectos en el aprendizaje escolar:

- Una mayor productividad y rendimiento de todos/as, no sólo de los mejores.
- El aprendizaje de resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento divergente o creativo.
- Apoyo al aprendizaje. Asimilan y profundizan conceptos.
- La utilización de habilidades intelectuales superiores y de estrategias cognitivas de alta calidad. Autonomía y capacidad crítica.
- Un lenguaje más elaborado, de mayor precisión y rigor, en los intercambios y debates grupales. Se entrena en la negociación y el consenso.
- Participación activa. Búsqueda de información. Creatividad.
- La calificación no tiene por qué venir sólo de pruebas escritas.

Efectos en el desarrollo personal y social:

- La valoración y autoestima personal, ya que desarrolla una imagen de sí más positiva
- Desarrollo del interés y de la motivación intrínseca hacia el aprendizaje, inducida por los procesos interpersonales del grupo.
- Expectativas de éxito futuro basadas en la atribución causal a sus capacidades y esfuerzos.
- Saber comunicarse de forma eficaz y satisfactoria.
- Una actitud más positiva hacia los otros: respeto y valoración, confianza y colaboración, solidaridad y empatía.
- Desarrollo de capacidades sociales y trabajo eficaz en grupo.
- Desarrollo de la responsabilidad frente a los demás y frente a su propio aprendizaje.
- La integración de los alumnos con más dificultades.

- Aprende de los demás. Compartir experiencias y puntos de vista.

Mientras que las ventajas para el profesor son (Lobato, 1998; García-Valcárcel, 2012):

- Le permite plantear un programa equilibrado que responda simultáneamente a objetivos de desarrollo escolar, personal y social, es decir, que englobe objetivos cognitivos, procedimentales y actitudinales, como:
 - Trabajar en grupo y promover el aprendizaje activo.
 - Propiciar el crecimiento de la autoestima
 - Mejorar el rendimiento y el aprendizaje.
 - Mejorar la convivencia, tolerancia, las relaciones interpersonales y el clima del aula
 - Responder a la diversidad existente en el aula, integrando alumnos que presenten necesidades especiales.
- Le facilita compartir y generar conocimiento.
- Le promueve una gran flexibilidad y creatividad en su función docente y educadora.
- Le permite desempeñar, sobre todo, roles de facilitación, incentivación y observación, creando un ambiente de trabajo más motivador que la experiencia individual.

Centrándonos en la comunicación mediada por ordenador (Computer Mediated Communication), como lo es la mensajería instantánea, ésta refiere a la comunicación entre los individuos y entre grupos, por medio de redes de ordenadores. Normalmente es el medio más utilizado para desarrollar la colaboración en un ambiente de aprendizaje virtual y desde el punto de vista pedagógico posee ciertas características y ventajas que la hacen una herramienta potencialmente interesante (Silva, 2007). Autores como Bates (1995) y Ryan, Scott, Freeman y Patel (2000), citados en Silva (2007), señalan las siguientes ventajas de la comunicación mediada por computador (CMC) en el aprendizaje colaborativo:

- *Desarrollo de discurso académico* los participantes desarrollan habilidades para el análisis, construcción y defensa de un argumento, que sirvan de soporte para

el desarrollo de sus opiniones además de ayuda para la crítica constructiva del trabajo de los otros.

- *Construcción de conocimiento*, el participante construye conocimiento generando, relacionado y estructurando ideas.
- *Trabajo colaborativo para enfatizar el aprendizaje*, el aprendizaje se construye en alguna de estas dos formas interior de grupo o en pequeños grupos. Los participantes pueden trabajar juntos en proyectos o trabajos específicos.
- *Maximizar el conocimiento y experiencia de todos los participantes*, se comparte una mayor cantidad y calidad de conocimientos y experiencias.
- *Incremento equitativo de la participación*, todos tienen la oportunidad de participar, esto favorece que los más tímidos, los que se sienten discriminados por sexo, edad aspecto físico, etc., puedan participar, sólo se juzga su contribución.
- *Desarrollo de habilidades de escritura reflexiva*, ayuda a reflexionar creativamente en su propia escritura y la de los otros, facilitando la comunicación en forma escrita. Las participaciones son más reposadas, pensadas y generalmente presentan un mayor grado de profundidad que las intervenciones en el momento.
- *Feedback y contacto directo con el equipo académico central*, el participante recibe retroalimentación rápida de su tutor y de ser necesario a través de éste, del equipo académico.
- *Cruce cultural*, de acuerdo al origen cultural de los participantes es posible incorporar al proceso de aprendizaje diferentes perspectivas provenientes de diferentes culturas, al ser basado en texto y no visual no permite caer en estereotipos de raza, genero, etc.
- *Frecuentes contactos entre los estudiantes y los tutores*, el uso de CMC aumenta los contactos y también el tiempo en que estos se comunican.
- *Silencio* hay tiempo para pensar y reflexionar.
- La posibilidad de desarrollar diferentes experiencias de aprendizaje, trabajo de proyectos, discusión de casos, juego de roles, etc.

En relación al aprendizaje colaborativo y el uso de CMC, Harasim et al. (2000) señala que los ambientes online son particularmente apropiados para una aproximación al aprendizaje colaborativo con énfasis en la interacción grupal, en la cual la CMC facilita el compartir conocimiento y generar comprensiones comunes entre miembros de un grupo que no están trabajando juntos, la interacción en la CMC al ser escrita facilita la interacción reflexiva. Los usos de la CMC señalan estos autores, ofrecen oportunidades al aprendizaje colaborativo que hasta ahora han sido imposibles.

5.3.2. Inconvenientes.

Si bien es cierto que el aprendizaje colaborativo tiene muchas ventajas y posibilidades frente a otros enfoques metodológicos, su aplicación en los procesos de formación a distancia requiere tener en cuenta una serie de factores que pueden influir positiva o negativamente, es decir, bien potenciando sus ventajas o generando limitaciones si no se atienden convenientemente (Román, 2002). En este sentido, cualquier profesor o tutor que decida utilizar estrategias colaborativas en sus cursos debería tener en cuenta las siguientes características o limitaciones que pueden presentarse:

- La construcción y organización de los grupos es un punto clave para su posterior funcionamiento: debemos asegurarnos de que los participantes no sólo desarrollan las actitudes y valores adecuados para el trabajo colaborativo, sino que también reconozcan y tengan en cuenta sus propios procesos internos y hacen los ajustes necesarios. Es conveniente garantizar un periodo de rodaje y habituación a la dinámica en grupo hasta que éste adquiera seguridad y autonomía en su funcionamiento.

- Puede que el tutor acostumbrado a dirigir y controlar su trabajo, desvirtúe su rol en la actividad directiva bien porque el tutor estructure en exceso el tipo de tareas o bien porque intervenga con demasiada frecuencia en la organización interna del grupo. Por un lado, se resta autonomía al grupo y por otro, los participantes pueden llegar a percibir que no se confía en ellos y que se valora poco el trabajo colaborativo. Es conveniente dar pautas de organización y tareas en un principio, tratando de dar una autonomía progresiva al grupo de aprendizaje.

- Puede ocurrir que el tutor, tratando de favorecer la autonomía del grupo en su organización, prefiera dejar que sean sus propios miembros quienes generen sus propias

funciones y normas internas para trabajar. Pero si los participantes no se conocen bien o están poco habituados a trabajar en grupo pueden tener serias dificultades para iniciar la actividad y el bloqueo inicial puede desorientarles demasiado y desmotivarlos. Para garantizar el funcionamiento eficaz y la participación de todos los miembros del grupo es conveniente establecer roles específicos dentro del grupo, de manera que se distribuyan equitativamente las tareas y todos cumplan un papel importante en el equipo.

- El aprendizaje colaborativo exige la realización de actividades de alto nivel cognitivo: buscar y evaluar información, tomar decisiones, relacionar ideas, hacer críticas constructivas, aplicar conocimientos, analizar y sintetizar, etc. En ocasiones, algunos miembros del grupo pueden participar de forma superficial en las decisiones colectivas, mostrando su conformidad o su desacuerdo con las decisiones tomadas por otros sin aportar ideas nuevas reelaboradas o alternativas. Como tutores debemos asegurarnos de que todos los miembros del grupo participan y lo hacen poniendo en práctica todas sus estrategias de aprendizaje.

- El trabajo en grupo colaborativo supone un ritmo de aprendizaje diferente al aprendizaje individual. A la hora de temporalizar un curso basado en estrategias metodológicas colaborativas no sólo deberemos tener en cuenta la dificultad de las actividades propuestas, sino también el tiempo que cada grupo necesita para organizarse, tomar decisiones y llegar a acuerdos (Román, 2002, p. 200).

Jorrín (2006) en su investigación sobre el perfil formativo en entornos CSCL recoge, entre las conclusiones finales, las dificultades que los procesos de colaboración han generado en el alumnado, agrupándolas entorno a siete grandes categorías:

- *Dificultades relacionadas con la planificación.* La asignatura desarrollada en la investigación constaba de un programa de contenidos muy exigente, y en algunos momentos la planificación de los mismos no dejaba demasiado tiempo para profundizar en ellos.

- La metodología de trabajo seguida hacía que el alumnado encontrara dificultades relacionadas con la *desinformación y la falta de tiempo*. Sobre todo, al comienzo de la asignatura, el alumnado no sabe muy bien qué tiene que hacer.

- Un aspecto que generó dificultades a la hora de colaborar, es sin duda el

tamaño que adquieren los grupos de trabajo.

- Debido a que, en el diseño educativo de la asignatura de la investigación, la colaboración se apoyó en distintas *herramientas tecnológicas*, cuando éstas fallaron, se produjeron algunos pequeños problemas que pueden entorpecer la colaboración.

- Una de las dificultades que el alumnado más ha resaltado ha sido la de la *variedad de horarios del alumnado y los problemas para ponerse de acuerdo*. Este hecho dificulta mucho la colaboración, ya que impide establecer fechas de reunión de trabajo de forma sencilla.

- La *falta de experiencia colaborativa* que el alumnado tiene, sumado al ambiente tan competitivo al que están acostumbrados, genera dificultades y problemas de inseguridad a la hora de colaborar. Al no estar acostumbrados a compartir el trabajo propio, y sobre todo al principio de la asignatura, se muestran reticentes a hacerlo. Esta situación se ve superada con la evolución de la asignatura, ya que van viendo cómo leer el trabajo y las ideas de otros, aporta mucha información al trabajo propio sin necesidad de copiarla.

- La colaboración genera también dificultades relacionadas con los *distintos puntos de vista y opiniones* dentro de un grupo, y con la *falta de confianza en algunos momentos* entre sus miembros.

En esta línea, García-Valcárcel et al. (2012) hacen la distinción entre las dificultades para el alumno y para el profesor que se recogen en la siguiente tabla:

Tabla 1.7. Inconvenientes del aprendizaje colaborativo para alumnos y profesores.

<i>Para el alumno</i>	<i>Para el profesor</i>
<ul style="list-style-type: none">- Precisa un proceso de aprendizaje sistemático y estructurado.- Ha de romper con la estructura individualista predominante.- Exige tolerancia, asunción de responsabilidades.- Calificación individual "suavizada".- Para algunos es difícil seguir los horarios y disciplina del grupo.- Implica más tiempo para realizar un trabajo.<ul style="list-style-type: none">• No siempre están dispuestos a aceptar críticas. Interacción problemática con algunos compañeros.• Trabajo no equitativo detrás de un grupo.	<ul style="list-style-type: none">- Requiere mucho tiempo de preparación y seguimiento.- Desconocimiento e inseguridad ante esta metodología.- Coordinación con otros profesores.<ul style="list-style-type: none">• Es difícil evaluar.• Difícil en grupos grandes

Por su parte, Alfageme (2003) resume a modo de esquema todas estas dificultades o inconvenientes del aprendizaje colaborativo basándose en los estudios de Nogueiras, Membiela y Suárez (1993), Cabero y Márquez (1997) y Rué (1998):

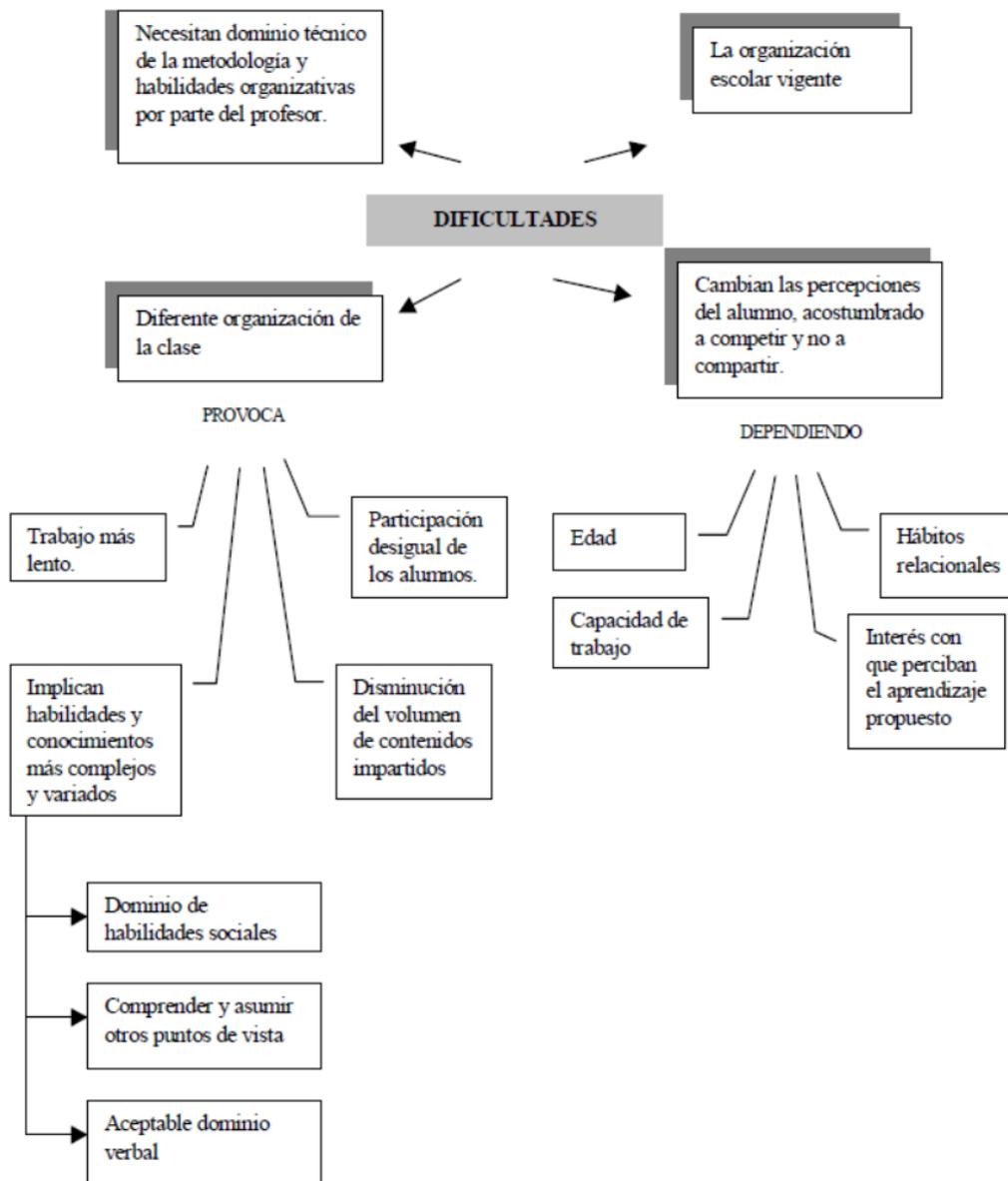


Figura 1.6. Dificultades o limitaciones del aprendizaje colaborativo (Alfageme, 2003, p. 114)

Si bien el uso de la mensajería instantánea, como comunicación mediada por computador (CMC) en un contexto de aprendizaje colaborativo, proporciona una serie de ventajas como las comentadas en el apartado anterior, es necesario considerar una serie de factores que pueden resultar problemáticos. Silva (2005) señala una serie de dificultades a partir de los estudios de Bates (1995) y Harasim et al. (2000):

- La restricción del lenguaje escrito que demanda ciertas habilidades para desarrollar un discurso coherente, adicionalmente puede dificultarse su uso en áreas que necesitan utilizar notaciones específicas como las ciencias.
- El exceso de información que se refleja en la cantidad de mensajes y focos de discusión que requieren mucho tiempo para seguirlos.
- Absorción emocional, relacionada a no sentirse representado del todo por el texto, la imagen visual y sonido transmite emociones que no se pueden transmitir con solo texto.
- Problemas técnicos con la configuración del sistema y acceso a la red.
- Ansiedad comunicativa, enviar un mensaje y no recibir “pronta” respuestas o cuestionarse si habrá estado bien, en contenidos, redacción y extensión.
- La gestión del tiempo, considerado mayor que en una sesión presencial, y que se incrementa en la medida que se tenga acceso personal a la red.
- Fluidez de la conversación, derivada de lo nuevo de la experiencia, los temores iniciales a participar y la poca experiencia del trabajo en grupo.
- Que los alumnos se sientan cooperando y no compitiendo, para lo cual es necesario reconocer en los compañeros un valioso recurso más de aprendizaje.
- La motivación para el trabajo colaborativo en equipo, si bien tiene muchas ventajas educativas también presenta problemáticas para organizar el trabajo y que todos cumplan su rol en los tiempos y formas establecidos.
- Participación desigual, unos son activos y otros participan poco o nada.

Como afirman Barberá y Badía (2007), Salmón (2000) y Silva (2007), uno de los principales focos de problema es la sobresaturación de información, se pasa rápidamente de un escaso intercambio al inicio de la conferencia a una cantidad de mensajes e información difícil de manejar. Esto provoca una alta demanda de tiempo sino se dispone de criterios y habilidades para seleccionar lo realmente interesante. Este aspecto provoca gran angustia en los participantes que se sienten abrumados. Se sugiere facilitar a los estudiantes estrategias que les permitan regular su participación en el foro de modo ayudar a los estudiantes a focalizar su participación en el foro de modo de armonizar la discusión y reflexión compartida con los tiempos de estudio.

5.4. Nuevos roles del profesorado y alumnado en el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador.

Estos nuevos entornos o contextos de aprendizaje como son el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador (CSCL) o la comunicación mediada por ordenador (CMC), a través del uso de la mensajería instantánea, implica un cambio en los roles que tradicionalmente han adoptado el profesorado y el alumnado. El docente necesariamente debe ampliar su papel de experto para incorporar funciones como planificador, tecnólogo y facilitador; mientras que los alumnos tienen que abandonar el rol más pasivo y receptivo que impera en los modelos centrados en el profesor, y hacer frente a un trabajo cuya responsabilidad recae fundamentalmente en sus habilidades para colaborar con un grupo en tareas no muy estructuradas y con múltiples respuestas posibles (Hernández, González y Muñoz, 2014).

Los expertos enfatizan que para dar respuesta a las necesidades educativas actuales es necesario modificar el papel que desempeñan los agentes implicados en el contexto educativo, esto es, replantear el espacio educativo y desempeñar nuevos roles docentes y discentes. (Pérez-Mateo, 2010, pp. 38)

Guitert y Romeu (2004) señalan concretamente los cambios producidos en el rol del docente en el marco del aprendizaje en línea. En la siguiente figura mostramos la evolución del papel del docente tradicional al docente en red según estas investigadoras.

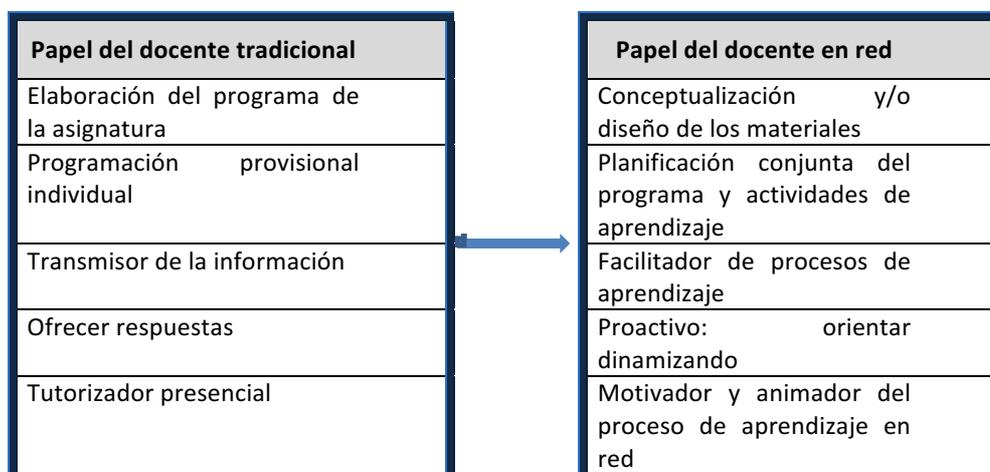


Figura 1.7. Cambios en el rol del docente (adaptado de Guitert y Romeu, 2004).

Según Suárez (2002), cuando el docente decide usar el aprendizaje cooperativo su papel cambia, siendo su primera tarea la de concebir un diseño en que se vean implicados o previstos los elementos indispensables, antes de sugerir o desarrollarlo con los alumnos. Es decir, se deben de tomar una serie de decisiones previas de organización que implican para el caso de EVA la articulación de sus recursos y herramientas técnicas a los requerimientos pedagógicos. Esto coincide con los dos primeros roles citados por Guitert y Romeu (2004).

Pero, además de este rol de planificador, entre la literatura revisada existe un amplio consenso entre los autores sobre las oportunidades que los entornos virtuales ofrecen para el aprendizaje a través del uso de las TIC, potenciando la figura del profesor como el de facilitador del proceso de aprendizaje del estudiante (Salinas, 2000; Román, 2002; Suarez, 2002; Cabero, 2006; Silva, 2007; Pérez-Mateo, 2010; Romeu, 2011).

En este sentido, los frecuentes términos en que se asocian a la figura del docente como guía, mediador, moderador, ... están relacionados con una función social que procede de la tutoría y/o “acompañamiento” y de la mediación en el proceso de aprendizaje que realizan los estudiantes, generalmente en formatos colaborativos. En este sentido, incorporamos las referencias a los roles de guía, mentor, asesor, tutor, consultor, orientador supervisor, evaluador, investigador y administrador/proveedor de recursos. (Romeu, 2011).

Pérez-Mateo (2010), a partir de un análisis de la literatura del ámbito, señala las siguientes funciones básicas del docente en red:

- Facilitador de la comunicación y la colaboración.
- Mediador, tutor y moderador.
- Diseñador de propuestas docentes innovadoras, organizador de las actividades y facilitador de contenidos, materiales, recursos, etc.
- Gestor y dinamizador de la información en la red
- Proveedor de herramientas.
- Facilitador de ayuda y apoyo en relación al contenido, la metodología y el entorno tecnológico y educativo. En esta línea, se destacan las siguientes funciones:

- Asesor, orientador y consejero
- Formulador de problemas y resolución de dudas.
- Facilitador de la integración en el entorno técnico-humano formativo.
- Ayuda en la superación de la posible sensación de aislamiento.
- Detectar necesidades académicas de los estudiantes y guiarles en el itinerario académico.
- Dinamizador de los procesos de aprendizaje en la red en tanto que anima a la participación y procesos de comunicación virtual y fomenta la motivación y creación de un clima agradable de aprendizaje.
- Administrador del sistema.
- Coordinador de equipos de trabajo.
- Supervisor y evaluador.

Por su parte, Romeu (2011), a partir de su investigación sobre la docencia en colaboración en contextos virtuales, considera 7 roles que representa de forma cíclica, ya que afirma que uno se alimenta de otro y se complementan. Según esta autora, esta representación permite ilustrar el ciclo continuo que desarrolla el docente en línea de tal forma que los roles se entrelazan y se suceden, no vinculados a un tiempo sino a una situación, a un contexto y una realidad de un grupo de estudiantes virtuales.

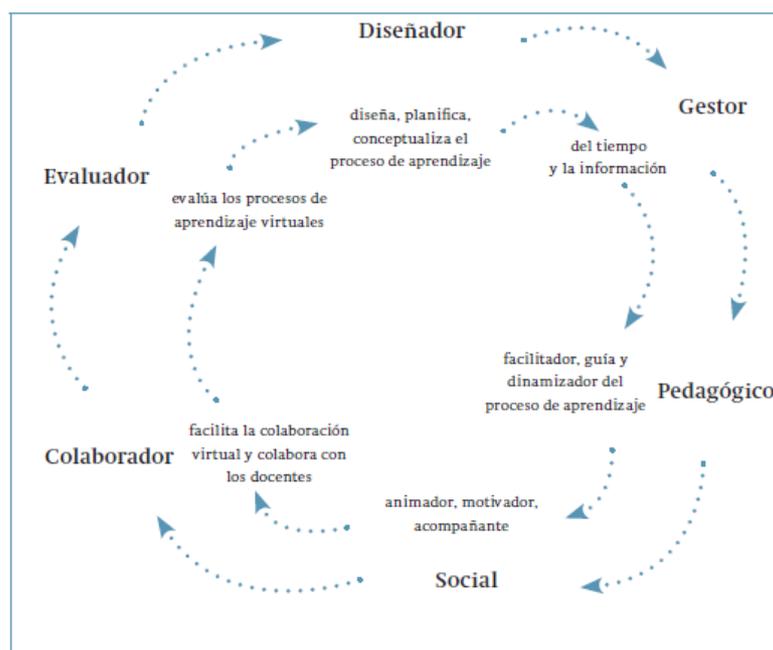


Figura 1.8. Roles del docente en línea (Romeu, 2011).

A partir de estos roles, Romeu (2011) especifica las tareas y funciones que el docente lleva a cabo durante su proceso de enseñanza-aprendizaje en línea:

a) Rol diseñador: diseña, planifica, conceptualiza el proceso de aprendizaje:

- ✓ Diseña la asignatura, el programa y las actividades formativas.
- ✓ Diseña y actualiza el plan docente, hace propuestas de revisión del plan docente de la asignatura.
- ✓ Selecciona, secuencia y actualiza los contenidos y los recursos digitales.
- ✓ Interviene en el proceso de autoría de los materiales o recursos de aprendizaje.
- ✓ Conceptualiza y actualiza las actividades de aprendizaje.
- ✓ Planifica las fechas clave a partir del calendario del semestre y la temporización de la asignatura.

b) Rol de gestor: gestiona el tiempo y la información digital:

- ✓ Diseña una propuesta organizada de mensajes a partir de las fechas clave y la temporización partiendo del ritmo de los estudiantes.
- ✓ Flexible y se adapta a la actividad docente, capaz de personalizar.
- ✓ Gestiona la información del aula virtual.

c) Rol pedagógico: facilitador, guía y dinamizador del proceso de aprendizaje en línea:

- ✓ Asesora a los estudiantes.
- ✓ Media entre los contenidos y los estudiantes y centra las discusiones en los puntos cruciales.
- ✓ Da pautas y orientaciones para el trabajo y el estudio en red.
- ✓ Propone actividades de aprendizaje.
- ✓ Se anticipa a las dudas, los problemas y las situaciones.
- ✓ Fomenta la participación y la interacción.
- ✓ Acompaña a los estudiantes.

- ✓ Guía el proceso de aprendizaje.
- ✓ Resuelve preguntas y clarifica.
- ✓ Plantea preguntas para aumentar la comprensión y la discusión virtual.

d) *Rol social: animador, motivador, acompañante:*

- ✓ Facilita la interacción, favorece el uso de los espacios compartidos.
- ✓ Mantiene una relación afectiva con los estudiantes.
- ✓ Genera un clima de acercamiento y de confianza con los estudiantes.
- ✓ Crea un ambiente favorable de aprendizaje interactuando de forma constante con los alumnos de manera informal.
- ✓ Muestra una actitud abierta al diálogo.
- ✓ Se adapta a las situaciones personales de los estudiantes.
- ✓ Transmite tranquilidad y seguridad de sí mismo.
- ✓ Favorece la colaboración entre estudiantes.
- ✓ Muestra interés por las tareas que desarrollan los estudiantes.

e) *Rol colaborador: facilita la colaboración virtual entre estudiantes y colabora con los docentes:*

e.1 Facilita la colaboración virtual:

- ✓ Ayuda a organizar el grupo.
- ✓ Guía a los estudiantes a colaborar virtualmente.
- ✓ Anima y fomenta que los estudiantes participen y colaboren.
- ✓ Reflexiona sobre su práctica y la modifica.
- ✓ Está presente en las dinámicas grupales.
- ✓ Apoya formas colaborativas de evaluación: autoevaluación y co-evaluación.

e.2 Colabora con los docentes:

- ✓ Comparte docencia.

✓ Comparte innovaciones.

f) *Rol evaluador: evalúa los procesos de aprendizaje virtuales:*

- ✓ Hace un seguimiento continuado de la actividad de los estudiantes y hace feedback personalizado del proceso de aprendizaje.
- ✓ Revisa, evalúa y proporciona feedback sobre las actividades de aprendizaje.
- ✓ Utiliza distintos instrumentos y métodos de evaluación (la autoevaluación y la coevaluación).
- ✓ Realiza una reflexión final de todo el proceso.
- ✓ Evalúa la asignatura globalmente para actualizarla y replantearla semestralmente.
- ✓ Investiga a partir de la innovación docente:
 - Experimenta
 - Analiza
 - Difunde y comparte la innovación. (p. 426)

A este docente se le otorga además un papel de técnico, como consecuencia del medio tecnológico en el que tiene lugar el aprendizaje cuyas funciones suponen asegurar que los estudiantes comprenden el funcionamiento técnico del entorno telemático de formación, dando consejo y apoyo continuado en relación a los problemas habituales con la tecnología relacionadas con el dominio de las TIC.

Si nos centramos en analizar el rol moderador del tutor en la CMC, al que podríamos extender en el uso de la mensajería instantánea, Silva (2007) destaca su importancia afirmando que:

Para el correcto funcionamiento de una CMC, que facilite la interacción social y la construcción de conocimiento, en forma colaborativa al interior de una comunidad de aprendizaje, se requiere la importante actuación de un tutor “profesor virtual”. Los tutores tienen la no fácil misión de moderar la conferencia. Esta moderación permite mantener “vivos” los espacios comunicativos, facilitar el acceso a los contenidos, animar el dialogo entre

los participantes, ayudándoles a compartir su conocimiento y a construir conocimiento nuevo. (p. 64)

De acuerdo a Ryan et al. (2000), citado en Silva (2007), varios autores concuerdan en caracterizar los roles y responsabilidades del moderador en la conferencia computacional en cuatro categorías: pedagógica, social, administrativa y técnica. Las más importante son las dos primeras, en la pedagógica el tutor es un facilitador educacional que contribuye con conocimiento especializado, focaliza la discusión en los puntos críticos, hacer las preguntas y responder a las contribuciones de los participantes, le da coherencia a la discusión, sintetiza los puntos destacando los temas emergentes. El moderador necesita también habilidades sociales para generar una atmósfera de colaboración que permita generar una comunidad de aprendizaje, él establece la agenda e itinerario de la conferencia, fijando las reglas para la interacción, los objetivos de la discusión, gestiona la interacción, flujo de la conferencia y su dirección. En el aspecto técnico debe garantizar que los participantes se sienten cómodos con el software y si es necesario apoyarlos. En cuanto a lo administración conocer el software para poder generar subconferencias, grupos de trabajo, y mover o borrar mensajes de la conferencia.

Uno de los autores que más ha contribuido a la comprensión del rol del docente como moderador del aprendizaje en red ha sido Salmon. Esta autora, además de acuñar los términos “e-moderador” y “e-moderating”, para referirse con ellos a la persona que preside y regula el encuentro electrónico on-line, presenta un modelo con cinco pasos a desarrollar por el profesor para una correcta moderación de las conferencias, discusiones o debates desarrollados a través de la red. Estos pasos o etapas se concretan en: acceso y motivación, socialización en línea, intercambio de información, construcción del conocimiento y desarrollo (Figura 1.9.).

□

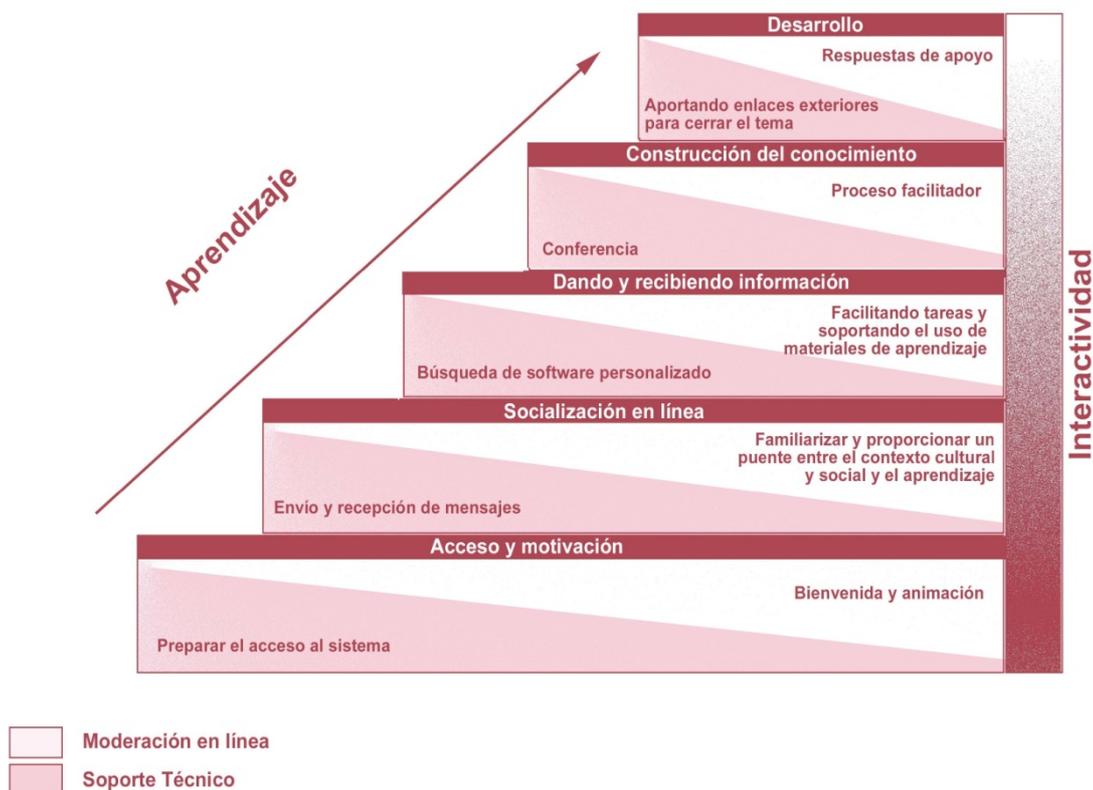


Figura 1.9. Modelo de enseñanza en línea (Salmon, 2000)

En estas etapas el moderador desarrolla diversas funciones o tareas para permitir a los participantes avanzar, desde el ingreso y manejo de la CMC al desarrollo de conocimiento individual. El modelo se presenta en forma de una escala en la cual aparecen por cada nivel dos tipos de habilidades, la moderación en el ambiente virtual (E-Moderating) y el soporte técnico.

También se muestra en la barra vertical de la derecha el grado de interactividad durante el desarrollo de las etapas que parte siendo muy poco en la etapa de acceso y motivación -se comunican con uno o dos y pocos mensajes-, aumenta lentamente en la etapa de socialización – se comunican más entre ellos y con mayor frecuencia- y se intensifica en las etapas de intercambio de información y construcción de conocimiento – es donde participa un mayor número y con más intensidad-, volviendo a decrecer en la etapa de desarrollo, esto último porque esta es de carácter más personal, produciéndose menos comunicación entre ellos.

Si nos centramos en el estudiante que aprende en línea, éste se encuentra frecuentemente en una organización no definida en el espacio y el tiempo educativos, aspecto que implica un mayor uso de las TIC, unos materiales de aprendizaje con una base tecnológica mayor, un cambio en la interacción social y un desarrollo diferente de las actividades de aprendizaje (Harasim et al., 2000). Esto implica el desarrollo de una serie de habilidades en el alumno, en la línea de Lynch (2002), Pérez-Mateo (2010) y Romeu (2011), como la autonomía, la resolución de problemas, la flexibilidad, las capacidades tecnológicas y el trabajo en grupo.

En este sentido, Borges (2007) afirma que el rol del alumno pasa a ser mucho más activo y participativo. Se convierte en centro del proceso de enseñanza y aprendizaje y los demás elementos convergen a disposición del alumno, para que éste pueda gestionar su propio proceso de aprendizaje. El estudiante deviene responsable de su proceso de aprendizaje y se convierte en una figura central.

A continuación, recogemos los elementos, propuestos por Borges (2007) y Pérez-Mateo (2010), que definen el rol y vivencia de la experiencia de aprendizaje del estudiante:

- Es *activo* y gestiona su propio proceso de aprendizaje. El estudiante que aprende en línea ha de ser proactivo y autónomo, mostrando iniciativa en su aprendizaje y en su desempeño durante el curso.
- Construye su propio conocimiento a partir del material de estudio y también de la relación con los compañeros y el profesor: aprenden de sus compañeros y profesor, y aprenden con ellos también. Por tanto, a pesar de tratarse de un entorno virtual, *interactúa* con sus iguales y con el docente, *solicita y da ayuda, colabora*, mantiene una buena atmósfera en el aula virtual, etc.
- *Relacionan su vida real* con lo que aprenden y viceversa y muestran una gran *motivación* y una gran *autodisciplina*.
- *Organiza su tiempo* adecuadamente, de manera que compatibilizan su dedicación académica con sus obligaciones laborales y familiares; en esta línea, la *flexibilidad* deviene un elemento clave. Cabe destacar que el aprendizaje en

línea no es más difícil ni más sencillo que aprender en un entorno virtual, pero supone un esfuerzo y requiere una disciplina.

- Lleva a cabo el proceso formativo *a través del entorno tecnológico*.

Sin embargo, para asegurar una participación activa y equitativa en la que cada uno tenga la oportunidad de participar, los estudiantes pueden representar determinados roles dentro del grupo. Cualquier rol que se adopte, en cualquier combinación puede ser utilizada para una gran variedad de actividades, dependiendo del tamaño del grupo y de la tarea (Román, 2002). Según este autor, en su investigación sobre el trabajo colaborativo en redes señala que algunos de estos roles pueden ser:

- **Supervisor:** monitorea a los miembros del equipo en la comprensión del tema de discusión y detiene el trabajo cuando algún miembro del equipo requiere aclarar dudas. Esta persona lleva al consenso preguntando: “¿todos de acuerdo?”, “¿ésta es la respuesta correcta?”, “¿dices que no debemos seguir con el proyecto?”, “¿estamos haciendo alguna diferencia entre estas dos categorías?” y “¿desean agregar algo más?”.

- **Abogado del diablo:** cuestiona sobre ideas y conclusiones ofreciendo alternativas. Dice, por ejemplo: “¿estás seguro que ese tema es importante?”, “¿confías en que realmente funcione?”.

- **Motivador:** se asegura de que todos tengan la oportunidad de participar en el trabajo en equipo y elogia a los miembros por sus contribuciones. Este estudiante dice: “no sabíamos nada de ti”, “gracias por tu aportación”, “esa es una excelente respuesta”, “¿podemos pedir otra opinión?”.

- **Administrador de materiales:** provee y organiza el material necesario para las tareas y proyectos. Este estudiante dice: “¿alguien necesita un proyector para la siguiente junta?”, “los plumones están al lado de la mesa, por si los necesitas”.

- **Observador:** monitorea y registra el comportamiento del grupo con base en la lista de comportamientos acordada. Este estudiante emite observaciones acerca del comportamiento del grupo y dice: “Me di cuenta de que el nivel de tensión disminuyó” y “esto parece ser un gran tema que podemos investigar, ¿podemos ponerlo en la agenda para la próxima junta?”.

- **Secretario:** toma notas durante las discusiones de grupo y prepara una presentación para toda la clase. Este estudiante dice: “¿debemos decirlo de esta forma?”, “les voy a leer otra vez esto, para asegurarnos que sea correcto”.

- **Reportero:** resume la información y la presenta a toda la clase. Este estudiante dice: “les presentaré lo que hemos decidido” y “esto es lo que hemos logrado hasta el momento”.

- **Controlador del tiempo:** monitorea el progreso y eficiencia del grupo. Dice: “retomemos el punto central”, “considero que debemos seguir con el siguiente punto”, “tenemos tres minutos para terminar el trabajo” y “estamos a tiempo”.

5.5. Análisis del discurso en entornos colaborativos mediados por ordenador.

Como hemos podido apreciar en los apartados precedentes, el enfoque CSCL y CMC estudia aspectos de la interacción cada vez más heterogéneos y complejos y que, como afirma y Suárez (2011, p. 477), “es una tendencia que responde, entre otros factores, a la complejidad con que discurre y se manifiesta la acción cooperativa y que confirma que no basta con agrupar a los alumnos en torno a Internet para que brote la cooperación”.

En este contexto de comunicación virtual, según Mercer (2001), no se puede entender el lenguaje como una transmisión de informaciones entre personas. Cada vez que hablamos con alguien participamos en un proceso de colaboración en el que se negocian significados y se movilizan conocimientos comunes. Se trata pues de entender cómo aplicamos el lenguaje para comprender conjuntamente la experiencia.

Se hace, pues, necesario estudiar la dinámica colaborativa que tiene lugar entre los estudiantes que se encuentran en entornos colaborativos mediados por ordenador, a través del análisis del discurso de procesos sincrónicos, como es nuestro caso, en la mensajería instantánea. Conocer más sobre los procesos de comunicación y el modo en que fluye el discurso cooperativo en estos entornos, contribuirá a diseñar propuestas innovadoras que amplíen las oportunidades de mejores aprendizajes en los ambientes virtuales (Casanova, 2008).

Las investigaciones que se dedican a analizar la construcción de conocimiento en la red utilizan en primera instancia los aspectos cuantitativos para cuantificar la cantidad de intervenciones y luego a través de métodos cualitativos se generan categorías para analizar las intervenciones. Sin embargo, Gros y Silva (2006) destacan dos problemas fundamentales en el análisis de este tipo de discurso. Por un lado, un problema en el análisis del contenido que hace referencia a la propia naturaleza del mismo. En este sentido, Rourke, Anderson, Garrison y Archer (2005) consideran dos tipos de contenidos: los manifiestos y los latentes. Los manifiestos son aquellos que se encuentran en la superficie de la comunicación y es por lo tanto fácilmente observable tales como: el número de veces que un estudiante se dirige a otro por su nombre; a quien se dirigen las intervenciones; la participación; la interacción, el uso de emoticones. El contenido latente está relacionado con aspectos interpretativos e intenta comprender la cognición individual y social. Y por otro lado el problema en el análisis de las interacciones que hace referencia a la propia unidad de análisis, distinguiéndose tres tipos de unidades:

- Unidades sintácticas: Unidades como la palabra, la proposición, la frase o el párrafo son denominadas unidades sintácticas porque precisamente esta delimitados por criterios sintácticos.
- Mensaje: Considera todo el mensaje como una unidad de análisis.
- Unidades temáticas: Es una unidad única de pensamiento o idea que expresa una idea única de información extraída de un segmento del contenido de la intervención.

A continuación nos vamos a centrar en las diferentes investigaciones que a lo largo de las tres últimas décadas han desarrollado diferentes modelos de análisis del discurso en la comunicación sincrónica y asincrónica, siendo referentes de los principales estudios en este campo.

El modelo de Henri (1992) es uno de los instrumentos más citados y utilizados en los estudios sobre aprendizaje mediado. Esta investigadora propone un sistema de categorización para analizar las transcripciones de las discusiones basado en un enfoque cognitivo del aprendizaje. El punto de vista central de su análisis es la interactividad. La

unidad de análisis utilizada es la unidad temática, que implica dividir los mensajes a partir de unidades de significado y propone un sistema de categorías que proporciona un marco para analizar los foros asincrónicos a través de cinco dimensiones: Participativa, Social, Interactiva, Cognitiva y Metacognitiva.

Para Gutiérrez-Santiuste (2014), la categoría de participación, que refleja el número de mensajes a los que han contribuido los participantes, no tiene una base teórica, aunque puede aportar información útil para una impresión general de participación. La categoría social como señala Lally (2000) se basa en la importancia de la cohesión social dentro del grupo y el sentimiento de pertenencia entre los miembros, mientras que las categorías cognitiva y metacognitiva están centradas en el razonamiento crítico en un intento de evaluar el nivel en que están operando.

Guanawardena, Lowe y Anderson (1997) criticaron el modelo de Henri por estar muy centrado en la figura del profesor y contemplar la interacción desde la intervención de éste. Por ello, consideran que las aportaciones de Henri son útiles para analizar las interacciones, pero no dan demasiada información sobre cómo evaluar si realmente ha habido un proceso de construcción colaborativa del conocimiento (Gros y Silva, 2006).

Estos autores desarrollan un modelo de análisis de las interacciones y el contenido de los mensajes desde la perspectiva de la negociación de los significados y la construcción del conocimiento en entornos colaborativos mediados. Para Gros y Silva (2006) utilizan un enfoque de teoría fundamentada (grounded theory) que fue expuesta por Glaser y Strauss (1967). Utilizan el mensaje completo como unidad de análisis. Esta elección se justifica por la observación de los investigadores de que la discusión del grupo evoluciona a través de una serie de etapas y rompiendo los mensajes en unidades más pequeñas de significado se corre el riesgo de ocultar el patrón evolutivo del discurso. (Gutiérrez-Santiuste, 2014).

Su propuesta se estructura en base a cinco fases de la discusión para determinar la cantidad de conocimiento construido durante el proceso. Estas fases junto con sus indicadores los reflejamos en la siguiente tabla:

Tabla 1.8. Modelo de categorización de Guanawardena, Lowe y Anderson (1997)

<p>FASE I: Compartir/comparar información, en la que los participantes básicamente emiten opiniones y observaciones, y muestran su acuerdo o piden clarificaciones:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Contribución como observación u opiniónb. Contribución como acuerdo entre uno o más participantesc. Corroborar ejemplos proporcionados por uno o más participantesd. Preguntar y responder cuestiones para clarificar detalles de las contribucionese. Definir, describir o identificación de un problema
<p>FASE II: El descubrimiento y exploración de la disonancia o inconsistencias entre ideas, conceptos o enunciados:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Identificar áreas de desacuerdob. Preguntar y responder preguntas para clarificar la fuente y extensión del desacuerdoc. Utilizar la posición de los participantes y avanzar en la argumentación o consideraciones que apoyen las opiniones mediante ilustraciones, referencias documentales, etc.
<p>FASE III: Negociación del conocimiento/co-construcción del conocimiento:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Negociación o clarificación del significado de los términosb. Negociación del peso relativo asignado a los diferentes argumentosc. Identificación de las áreas de acuerdo y desacuerdo entre los conceptos conflictivosd. Propuesta y negociación de nuevos enunciados incorporados en un compromiso, co-construccióne. Propuesta de integración o acomodación de metáforas o analogías
<p>FASE IV: Prueba y modificación de la síntesis propuesta:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Prueba de la síntesis propuesta frente a los “hechos recibidos”b. Prueba frente a los esquemas cognitivosc. Prueba frente a la experiencia personald. Prueba frente a la colección de datose. Prueba frente al testimonio de la literatura
<p>FASE V: Acuerdo entre aportaciones y aplicación de nuevos significados construidos:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Resumen de los acuerdosb. Aplicación a un nuevo conocimientoc. Enunciados metacognitivos ilustrados por los participantes sobre su propio proceso de aprendizaje y comprensión del conocimiento

El modelo de Zhu (1996) es citado por Gutiérrez-Santiuste (2014) y Calderón y Lárez (2010) en sus respectivas investigaciones sobre modelos para el análisis de las interacciones en entornos virtuales de aprendizaje. Dicho autor se basa en las ideas de Vygotsky en tanto que señala cómo a través de la zona de desarrollo próximo, la discusión electrónica se realiza por unas interacciones verticales (donde la participación de unos miembros descansa en las propuestas de otros orientada hacia la construcción de conocimiento) y horizontales (donde los integrantes expresan sus propias ideas sin que haya conexión con intervenciones anteriores. Su unidad de análisis es el mensaje y realiza una categorización de las intervenciones de los participantes que exponemos en la siguiente tabla:

Tabla 1.9. Categorías de las intervenciones propuestas por Zhu (1996)

Preguntas	Preguntas que buscan información	Preguntas que buscan respuesta cuando falta o se busca información
	Preguntas de discusión	Las preguntas se usan para Proporcionar información, buscar opiniones o iniciar un diálogo
Respuestas	Mensajes con la información específica para contestar las preguntas que buscan información	
Compartir información	Compartir información más general	
Discusión	Mensajes que se enfocan en elaborar y compartir las ideas	
Comentario	Se refieren a cualquier declaración no interrogativa	
Reflexión	Evaluación, autopercepción, ajuste de metas y objetivos de aprendizaje	
Andamiaje	Mensajes que proporcionan guías o sugerencias	

Bullen (1997), por su parte, en su tesis doctoral establece un modelo de análisis centrado en el análisis del desarrollo del pensamiento crítico en las interacciones producidas en un entorno virtual asíncrono basándose en las propuestas teóricas de Dewey. Propone analizar las evidencias de unos indicadores positivos (habilidades para el pensamiento crítico) para contrastarlos con los indicadores negativos (indicadores del pensamiento acrítico).

Tabla 1.10. Modelo de categorización de Bullen (1997)

	Indicadores positivos	Indicadores negativos
Pensamiento reflexivo	Preguntas relacionadas con el problema	Preguntas no relacionadas con el problema
	Análisis de los argumentos	Análisis de los argumentos inapropiados
	Clarificación de preguntas y respuestas	Preguntas irrelevantes o no apropiadas
	Definición de términos y de juicio	Respuestas incorrectas o falta de clarificación
Búsqueda de evidencias	Juzgar la credibilidad de las fuentes	Incapaz de juzgar la credibilidad de las fuentes
	Realizar observaciones	Falta de observaciones
Búsqueda de inferencias (razonamiento)	Usos apropiados de estrategias	Falta de estrategias y tácticas

Mercer (2001) señala que uno de los problemas que se plantea en la investigación es la dificultad de establecer sistemas de categorización que puedan llegar a hacer justicia a la variedad natural de la comunicación. Por ello, este autor propone un modelo centrándose en la importancia del lenguaje como instrumento para pensar conjuntamente y su implicación en el desarrollo de las comunidades de investigación o aprendizaje. Así, el pensamiento individual y la comunicación interpersonal se tienen que integrar y emplear el lenguaje para convertir el pensamiento individual en pensamiento y acciones colectivas. Partiendo de estas ideas establece una categorización a partir de la utilización de tres tipos diferentes de conversaciones:

1. *Conversación exploratoria*. Es aquella en la que los interlocutores abordan de una manera crítica pero constructiva las ideas de los demás. Se ofrece información pertinente para su consideración conjunta. Se pueden debatir y apoyar propuestas, pero dándose razones y ofreciéndose alternativas. Se busca el acuerdo como una base para el progreso conjunto. El conocimiento es explicable públicamente y el razonamiento es visible en la conversación.
2. *Conversación disputativa*. Los participantes inician un proceso de discusión

utilizando argumentos para dar razón o rebatir los argumentos de los demás.

3. *Conversación acumulativa*. Cada interlocutor va complementando las aportaciones del otro añadiendo información propia y, mediante su mutuo apoyo y aceptación, los dos construyen una comprensión y un conocimiento compartido (Mercer 2001, p. 131).

Veerman y Veldhuis-Diermanse (2001) sitúan el aprendizaje colaborativo mediado en el marco del constructivismo. Estos autores presentan un proceso de análisis basado en dos categorías de mensajes: mensajes relacionados con la tarea y mensajes no relacionados con la tarea. Las categorías reflejan su interés específico en los mensajes que contienen expresiones de construcción del conocimiento. Subdividen los mensajes relacionados con la tarea en tres categorías: nuevas ideas (contenido no mencionado previamente), explicación (refinamiento o elaboración de la información previa) y evaluación. Los autores han aplicado este instrumento en cuatro estudios realizando comparaciones en entornos sincrónicos y asincrónicos, pero no han encontrado evidencias en cuanto a la fiabilidad de los resultados (De Weber, 2006).

La propuesta de Järvela y Häkkinen (2002) enfoca el análisis en tres aspectos (tabla 1.11): el tipo de intervención, los niveles de discusión y las fases de la discusión. Estos autores justifican su categorización en una perspectiva socioconstructivista y utilizan para el análisis toda la discusión y el mensaje comunidades de análisis. Sin embargo, Gros y Silva (2006) y Calderón y Lárez (2010) critican dicha propuesta al no encontrar una indicación clara en cuanto a la aplicación de los indicadores, como, por ejemplo, cómo determinar los niveles altos y bajos de discusión dentro del discurso.

Tabla 1.11. Modelo de categorización de Järvela y Häkkinen (2002)

Tipo de discusión	Teoría Nueva pregunta Experiencia Sugerencia Comentario
Nivel de discusión	Alto nivel de discusión Discusión progresiva Bajo nivel de discusión

En 2005, un grupo de investigadores canadienses, Garrison y Anderson, desarrollaron un modelo de análisis de las interacciones y los procesos de aprendizaje en-línea que sirviera como herramienta y marco básico de investigación para favorecer la reflexión, el discurso crítico y la formación de alto nivel en la educación superior. Estos investigadores consideran que el contexto y el establecimiento de comunidades de aprendizaje centradas en la indagación y con sentido de cooperación, son cruciales para la puesta en práctica del pensamiento crítico y la construcción de conocimiento en un entorno e-learning (Casanova, 2008). La unidad de análisis utilizada es la unidad temática y el sistema de categorización se realiza en base a tres grandes conceptos que están presentes en la comunicación virtual en educación e interrelacionados entre sí: aspecto cognitivo, aspecto social y aspecto docente.

- La *Presencia Cognitiva* se refiere a los resultados educativos pretendidos y conseguidos y se define como el punto hasta el cual los estudiantes son capaces de construir y confirmar significados a través de un discurso sostenido en una comunidad de indagación crítica. Se distinguen cuatro categorías que constituyen fases o etapas: Hecho desencadenante, Exploración, Integración, Resolución. Los autores concluyen que esta dimensión permite apreciar a fondo los aspectos cognitivos de la experiencia del e-learning y es un medio para evaluar la naturaleza cualitativa de ese discurso.
- La *Presencia Social* se define como la capacidad de los participantes de proyectarse a sí mismos social y emocionalmente como personas reales en una comunidad de indagación. Distinguen tres categorías en esta dimensión: afecto, comunicación abierta y cohesión. Según Casanova (2008) se considera la presencia social como crucial para la cooperación y el discurso crítico, pero, aunque una presencia social fuerte aporta la base para una crítica respetuosa y constructiva, no garantiza por sí sola el funcionamiento óptimo de una comunidad de investigación. Deben darse al mismo tiempo los demás elementos: las presencias cognitiva y docente.

Gutiérrez-Santiuste (2014) citan otros estudios que completan las categorías de esta dimensión: Garrison, Cleveland-Innes, Koole y Kappelman (2006) donde en Cohesión señalan también el indicador: alentar la colaboración.

Marcelo y Perera (2007) que añaden en la categoría afectiva el indicador crítica/salida de tono; y el estudio de Akayoğlu, Altun y Stevens (2009) centrado en comunicaciones síncronas añade los indicadores: compartir enlaces, gratitud, despedidas, secuencia de despedidas y réplica de despedidas.

- La Presencia docente es definida como la acción de diseñar, facilitar y orientar los procesos cognitivos y sociales con el objetivo de obtener resultados educativos significativos. Esta dimensión contempla tres categorías: Diseño y organización, Facilitar el discurso y enseñanza directa.

Para cada una de estos tres grandes conceptos o dimensiones se distinguen, además de las categorías mencionadas, indicadores que permiten identificar su presencia en el discurso desarrollado durante la interacción de los participantes (Tabla 1.12).

Tabla 1.11. Modelo de categorización de Garrison y Anderson (2005)

Dimensiones	Categorías	Indicadores
Presencia cognitiva	Hecho desencadenante	-Reconocer el problema -Confusión
	Exploración	-Divergencia -Intercambio de información -Sugerencias -Lluvia de ideas -Saltos intuitivos
	Integración	-Convergencia s -Síntesis -Soluciones
	Resolución	-Aplicar -Comprobar -Defender
Presencia social	Afecto	-Expresión de emoción -Acudir al humor -Expresión abierta
	Comunicación abierta	-Seguir el hilo -Citar mensajes -Referirse a otros mensajes -Hacer preguntas -Expresar aprecio -Expresar acuerdo
	Cohesión	-Uso de nombres propios de los participantes -Uso de pronombres inclusivos -Elementos fáticos, saludos

Presencia docente	Diseño y organización	<ul style="list-style-type: none"> -Fijar programa de estudio -Diseñar métodos -Definir calendario -Empleo efectivo del medio -Fijar pautas de conducta y cortesía -Observaciones en el nivel macro del contenido
	Facilitar el discurso	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar áreas de acuerdo/desacuerdo -Intentar consensuar -Animar o reforzar -Establecer clima de estudio -Promover el debate -Evaluar el proceso
	Enseñanza directa	<ul style="list-style-type: none"> -Presentar contenidos/cuestiones -Centrar el debate en temas específicos -Resumir el debate -Confirmar lo que se ha entendido -Diagnosticar errores -Uso de diferentes fuentes de información -Responder cuestiones técnicas

Este modelo posteriormente ha sido ampliamente utilizado en la comunidad científica para el análisis de las comunidades virtuales en muy diversos contextos y con muy diversos objetivos.

Más recientemente, Casanova (2008) en su tesis doctoral “Aprendizaje cooperativo en un contexto virtual universitario de comunicación asincrónica: Un estudio sobre el proceso de interacción entre iguales a través del análisis del discurso”, y tras una completa revisión de la mayoría de los modelos expuestos⁴, señala la necesidad de profundizar en la identificación de los mecanismos interpsicológicos que explican la eficacia del aprendizaje cooperativo y la forma que estos mecanismos adquieren en el proceso mismo de trabajo conjunto de los estudiantes para avanzar en su adecuada conducción y valoración, tanto en contextos educativos presenciales como en virtuales.

Utiliza la unidad temática como unidad básica de categorización, entendida como una “unidad de significado”. La elección de esta unidad de análisis es justificada

⁴ Casanova (2007), Gunawardena et al. (1997), Garrison y Anderson (2005), Henri (1992), Han y Hill (2007), Johnson y Johnson (1999), Marcelo y Perera (2007), Mercer (2001)

por la autora al adecuarse a sus objetivos de la investigación y a la naturaleza de la discusión cooperativa virtual, que se caracteriza por la variedad de ideas, temas o contenidos que incluyen cada uno de los mensajes o intervenciones de los estudiantes. Establece un sistema de categorías del discurso que dan cuenta de los principales mecanismos interpsicológicos del aprendizaje cooperativo virtual: Interdependencia positiva, construcción de significados y relaciones psicosociales. Éstos se convierten en las tres grandes dimensiones a partir de las cuales surgen las diferentes categorías o indicadores (Tabla 1.12).

Tabla 1.12. Propuesta de indicadores de aprendizaje cooperativo virtual (Casanova, 2008).

Dimensiones: Mecanismos interpsicológicos	Indicadores	Definición
Interdependencia positiva	Responsabilidad individual	Expresiones referidas al cumplimiento del compromiso personal frente a la tarea grupal
	Propuesta de organización/método	Plantea ideas para coordinarse mutuamente o maneras para llevar cabo la tarea conjunta
	Interpela responsabilidad	Demandas al compromiso personal de otros miembros
	Pregunta de organización/método	Expresiones de duda sobre la organización o manera de llevar a cabo la actividad
	Aclara/complementa organización	Clarifica o completa ideas o propuestas para organizarse o realizar la tarea.
Construcción de significados	Explica/argumenta	Hacer comprensible una idea, expresando el propio punto de vista, apoyado en razones o descripciones/ Intentar convencer fundamentando y aportando evidencias
	Reformulación/síntesis	Reelaboración o resumen de ideas, contenidos o propuestas planteados en la interacción
	Pregunta de contenido/opinión	Consulta duda o el parecer a otros miembros sobre el contenido o caso estudiado
	Justifica	Incorpora evidencias o fundamenta una idea o contenido con su experiencia
	Discrepa	Manifiesta desacuerdo con ideas, contenidos o propuestas para la reflexión y construcción
	Aclara/complementa contenido	Clarifica o completa una idea en relación al contenido

	Enunciados metacognitivos	Explicita aprendizaje obtenido en la interacción grupal
	Explicita la tarea	Enuncia la tarea para asegurar su representación compartida
Relaciones psicosociales	Refuerza/aprueba	Expresa acuerdo con aportaciones o contenidos de los mensajes
	Estimula/anima	Motiva a iniciar, continuar o terminar la tarea de aprendizaje
	Agradece	Reconocimiento y aprecio por las aportaciones de otros
	Diálogo social	Expresiones que favorecen la participación en la discusión, tales como: saludos y humor
	Comunicación abierta	Expresiones que favorecen la apertura en la comunicación: circunstancias personales, afecto y/o emociones

Este modelo de categorización sirvió a Tirado et al. (2011) para realizar su propuesta, sintetizando el número de categorías en cada una de las dimensiones o mecanismos interpsicológicos: Las relaciones psicosociales se reducen a mensajes de animación y saludos o disculpas; La interdependencia positiva incluye aclaraciones, cuestiones, propuestas de indagación y comunicación organizativa; Y en la construcción compartida de significados se hace referencia a intervenciones centradas en adjuntar información, criticar información o aportar soluciones.

Sin embargo, en su investigación, al análisis del discurso mediante este sistema de categorías, añade una perspectiva más estructural y cuantitativa analizando la densidad e intensidad de la comunicación. La densidad, entendiéndola como la razón entre el número de conexiones entre pares de compañeros y el número total de conexiones posibles en el grupo, y la intensidad midiendo el nivel de participación y la relación entre mensaje enviados/recibidos.

Por su parte, García del Dujo y Suárez (2011), analizó cómo se manifiesta o ejecuta la interacción cooperativa en equipos de aprendizaje cuando es mediada tecnológicamente de forma asíncrona escrita a través de los foros de discusión dentro del marco de una experiencia universitaria de formación virtual. Estableció un sistema de categorías basándose en las cinco dimensiones que delimitan la acción cooperativa en el aprendizaje expuestas por Johnson et al. (1999): interdependencia positiva, responsabilidad individual y de equipo, interacción estimuladora, gestión interna del equipo y evaluación interna del equipo.

Tabla 1.13. Categorías para el análisis de los mensajes escritos en la interacción cooperativa asíncrona (García del Dujo y Suárez, 2011).

Categorías	Subcategorías	Sub subcategorías
Interdependencia positiva	Identificación de la meta de equipo	-Enunciar la meta de equipo -Recordar la meta de equipo
	Dependencia entre el éxito personal con el éxito del equipo	-Visión de conjunto en torno a la meta de equipo -Compromiso personal con la meta de equipo
Responsabilidad individual y de grupo	Responsabilidad individual	-Respuesta a preguntas en la fase de lectura -Aporte de informes de lectura en la fase de trabajo
	Responsabilidad con el trabajo común	-Elaboración de resúmenes para el equipo -Integración de aportes personales al trabajo grupal -Realizar tareas que no son efectuadas por otros
Interacción estimuladora	Promoción del éxito personal y de equipo	-Motivación al equipo -Motivación a la persona -Reconocimiento al esfuerzo y participación -Reconocimiento del trabajo bien hecho -Ayuda a los demás en el desarrollo de sus tareas -Invitar a participar
	Confraternidad en torno a la meta de trabajo	-Identidad con el equipo al que pertenecen -Compañerismo en torno a la meta -Muestras de afecto o consideración -Distribución de recursos
Gestión interna del equipo	Organización de la estrategia de trabajo	-Elaboración del plan de trabajo grupal -División de roles y tareas en el equipo -Gestión del tiempo de trabajo -Plantear problemas de organización -Enunciación de propuestas -Centrar el trabajo pendiente
	Habilidades de trabajo en equipo	-Opiniones de consenso -Opiniones divergentes -Intercambio de experiencias -Búsqueda de salidas a problemas y conflictos -Asumir el liderazgo -Tolerancia a las críticas y sugerencias -Tomar decisiones conjuntas

		-Cortesía -Reconocimiento del error o incumplimiento -Disposición al trabajo
Evaluación interna del equipo	Evaluación del logro de la meta de equipo	-Verificación del cumplimiento de la meta -Identificación de correctivos para lograr la meta
	Evaluación de la dinámica de trabajo de equipo	-Estimación del desempeño grupal -Referencia a la acción de cooperar

A la vista de todos estos modelos y sistemas de categorías para el análisis del discurso, Tirado et al. (2011) afirman que éstos resultan apropiados como marco general de análisis de situaciones virtuales aprendizaje colaborativo, si bien, requieren especificaciones y adaptaciones que aporten indicadores más precisos para cada circunstancia didáctica en contextos naturales. En esta línea, Gros y Silva (2006) en su estudio sobre el estado actual de las metodologías de investigación utilizadas en el análisis de los espacios virtuales de aprendizaje concluyen que un problema es que a veces, dada la situación de cada una de las experiencias que se desea analizar, no es posible utilizar un modelo de categorías existente; por tanto, se debe analizar las contribuciones a partir de la creación de categorías propias.

En nuestro caso el sistema utilizado en el análisis de nuestra investigación requiere un desarrollo más preciso y riguroso adaptado al contexto de la mensajería instantánea, identificando categorías válidas, a partir de los modelos existentes y de las intervenciones concretas que se analizan, que permitan describir con mayor exhaustividad las relaciones psicosociales, la construcción colaborativa de los significados y la interdependencia positiva como factores definitorios de los procesos de aprendizaje colaborativo en el Prácticum de magisterio.

CAPÍTULO 2

LA MENSAJERÍA INSTANTÁNEA



1. INTRODUCCIÓN

2. DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO A LA SOCIEDAD RED.

3. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

3.1. Definiendo el concepto TIC

3.2. Características de las TIC

3.3. Usos de las TIC en la Enseñanza

3.4. Enseñanza mediante redes

4. COMUNICACIÓN MEDIADA POR ORDENADOR

4.1. Conceptualización

4.2. Características de la CMO

4.3. Potencialidades y dificultades de la CMO en el ámbito educativo

4.4. Modalidades de la CMO. La comunicación asíncrona, síncrona y cuasi-síncrona

5. LA MENSAJERÍA INSTANTÁNEA

5.2. Del Chat a la Mensajería Instantánea

5.2. La mensajería instantánea en el ámbito educativo

5.3. Usos educativos de la mensajería instantánea. El aprendizaje colaborativo

5.4. Recomendaciones para el uso de la Mensajería Instantánea en la enseñanza

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto de la comunicación electrónica o virtual, el Chat o Mensajería Instantánea, más allá de reconocerse sólo como un servicio de comunicación, es objeto de interés en el campo de la educación, por lo que también es materia de interés para disciplinas interesadas en interpretar este fenómeno no sólo en el plano tecnológico, sino también en el plano de la comunicación humana y educativo. En esta línea, Yepes (2009) se refiere al Chat como una conversación sincrónica con carácter de catalizador social que permite la comunicación intercultural, que ha modificado la conducta y manera de percibir la realidad de las personas y que facilita el diálogo intelectual para la realimentación del aprendizaje en la red.

En el presente capítulo empezaremos realizando un breve recorrido por las diferentes etapas por las que han pasado las nuevas tecnologías desde su aparición, para desarrollar, en el siguiente apartado, la conceptualización del término TIC y los usos que éstas tecnologías pueden aportar a la enseñanza, sobre todo, gracias a la red de redes Internet.

A continuación, nos centramos en la comunicación mediada por ordenador ya que, como afirma Gámiz (2009), el estudio de estos procesos de comunicación en la enseñanza se ha convertido en una parte importante de la investigación en el ámbito educativo. Concretamente, la modalidad sincrónica, o cuasi-sincrónica como explicaremos más adelante, a través de la mensajería instantánea, será el foco del último apartado, donde en primer lugar lo diferenciaremos del término chat, justificaremos el aprendizaje colaborativo como uno de los usos educativos más importantes que puede aportar esta forma de comunicación, para finalizar con una serie de recomendaciones de diferentes autores para su uso en la enseñanza.

1. DE LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO A LA SOCIEDAD RED.

La historia de la humanidad puede dividirse en distintas fases o períodos que se caracterizan por utilizar diferentes herramientas tecnológicas para codificar, almacenar y recuperar la información. Cada cambio a nivel comunicativo ha dado lugar a cambios radicales en la organización del conocimiento, en las prácticas y formas de organización social y en la propia cognición humana, esencialmente en la subjetividad y formación de la identidad. De esta forma, las tecnologías de la información y la comunicación han desempeñado un papel fundamental en la configuración de la sociedad y la cultura de cada etapa histórica (Adell, 1997).

Estos periodos o estadios por los que nuestra sociedad ha pasado en relativamente corto tiempo, según Henríquez (2002), se han caracterizado por una manera diferente de concebir la fuerza del trabajo y desarrollo, resumiéndolos en la siguiente tabla:

Tabla 2.1. Estadios de la Sociedad (Henríquez, 2002).

Estadios	Agrícola	Industrial	Información
Basan su desarrollo en:	Utilización de la fuerza animal, la automatización de la agricultura	Desarrollo de las industrias textiles y el acero. Aparición de la electricidad	La información, enfatizando en los procesos más que en los productos

Efectivamente, a partir de un primer periodo basado en la agricultura y la fuerza animal y frente a una primera revolución industrial sustentada en la máquina de vapor y una segunda, apoyada en la utilización masiva de la electricidad, la actual tercera revolución tiene como núcleo básico y materia prima la información y la facilidad para crear, procesar y difundir dicha información (Castells,2000). Hemos evolucionado de forma vertiginosa de una sociedad fundamentada en tecnologías tradicionales e industriales, o de primera ola, como las denomina Toffler (1980), a una sociedad donde convergen multitud de tecnologías que van, desde la microelectrónica hasta la biotecnología pasando por las telecomunicaciones.

Bartolomé (2002), poniendo el foco en la escuela, afirma que en sus diferentes niveles ha ido asumiendo cada vez mayores responsabilidades en sustitución de las que antaño tenía la familia; sin embargo, parece que no está preparada para asumir el gran reto del nuevo milenio: el paso de la sociedad industrial al de la sociedad de la comunicación que está suponiendo un nuevo modo de conocer. Este hecho ha llevado a que se hable de un nuevo paradigma educativo como resultado del impacto de la Era de la Información.

La siguiente tabla muestra las características de este nuevo paradigma educativo, en comparación con el que imperaba en la era industrial (Reigeluth, 1999; en Capllonch, 2005):

Tabla 2.2. Características del paradigma educativo en la era industrial y en la era de la información (Reigeluth, 1999, en Capllonch, 2005).

<i>Era industrial</i>	<i>Era de la información</i>
Estandarización	Personalización
Organización burocrática	Organización basada en equipos
Control centralizado	Autonomía con responsabilidad
Relaciones competitivas	Relaciones cooperativas
Toma de decisiones autocrática	Toma de decisiones compartida
Acatamiento	Iniciativa
Conformidad	Diversidad
Comunicación unidireccional	Trabajo en red
Compartimentación	Globalidad
Orientado a las partes	Orientado al proceso
Plan de obsolescencia	Calidad total
Director como "rey"	Cliente como "rey"

Otra manera de realizar esta clasificación de la evolución de la sociedad que encontramos en la literatura del ámbito hace referencia a la tecnología dominante de codificación, almacenamiento y recuperación de información. Así, Adell (1997), expone que los cambios tecnológicos han dado lugar a nuevas formas de organizar el conocimiento, la sociedad y la propia cognición humana. Ferreres (2011) va más allá y afirma, basándose en Bueno (1996), que la historia de la humanidad es, en cierto modo,

la historia de sus tecnologías, en que el uso de cada medio de transmisión del conocimiento siempre ha configurado una nueva cultura propia de la época en que estos instrumentos han sido utilizados.

Concretamente, Adell (1997) y Fandos (2007) hacen referencia a cuatro importantes etapas o hitos, fundamentales en este proceso y que definen la propia evolución de la sociedad, marcando su desarrollo en los aspectos relevantes de la vida cultural, social, política, económica, así como en la educación:

Tabla 2.3. Etapas en la evolución de la sociedad y su impacto social y educativo.

Revolución	Impacto social y educativo
Emerge el lenguaje oral	Proporcionó a los humanos un medio de imponer una estructura al pensamiento y transmitirlo a otros. Hecho crucial en la búsqueda de mecanismos de comunicación.
Creación de signos gráficos para registrar el habla	Independizó la información del acto entre el hablante y el oyente. Ofrece la oportunidad de acumular y preservar el conocimiento. Rompe las barreras del tiempo que impone el lenguaje hablado.
Aparición de la imprenta	Posibilitó la reproducción de textos en grandes cantidades. Inicio de la revolución industrial. Aumenta notablemente la difusión del conocimiento y se facilita el acceso a un mayor número de personas.
Medios electrónicos y digitalización	La información viaja más rápido que su portador y se minimizan las distancias. Los mensajes ya no se limitan a textos escritos y el avance de la electrónica hace posible una nueva generación de medios de comunicación. Revolución comunicativa en la cual nos encontramos inmersos en la actualidad

Esta influencia del uso de estas nuevas tecnologías cuyo crecimiento y desarrollo ha sido en las últimas décadas de una magnitud extraordinaria junto con el fenómeno de globalización de la economía y la cultura mundial marcan, según Majó y Marqués (2002), las directrices de la sociedad en la que nos encontramos. Una sociedad en la que

los avances científicos se suceden a un ritmo vertiginoso, y en la que el conocimiento y la transmisión y difusión del mismo se hacen elementos clave que producen una evolución continua. Según Gámiz (2009), la información ya no se ve relegada a transmitirse de individuo a individuo a través del lenguaje oral, como ocurría en las primeras etapas de la historia que comentábamos anteriormente, sino que aparecen nuevas formas que llegan de la mano de las nuevas tecnologías empleadas, que nos permiten, por ejemplo, comunicarnos a través de mensajería instantánea, videollamada individual o videoconferencias grupales con diferentes personas situadas en el otro extremo del mundo gracias a tecnologías como el 4G o la fibra óptica.

Esta importancia que representa la información y la transmisión y comunicación de la misma en la sociedad actual hace que ésta sea definida en la mayoría de la literatura del ámbito (Area, 2001; Cabero, 2002; Ferreres, 2011; Gámiz, 2009; Majó y Marqués, 2002; Sancho, 2001; Tiffin y Rajasimgham, 1997) como “Sociedad de la Información o Sociedad del Conocimiento”.

No obstante, autores como Fontcuberta (2003) y Gisbert (2000), apuntan que el concepto de Sociedad de la Información, fue introducido en los años setenta del siglo pasado por Daniel Bell y Alain Touraine y ha venido evolucionando en los primeros años del actual siglo para convertirse en Sociedad del Conocimiento. La Sociedad del Conocimiento es un paso adelante en orden cualitativo sobre el concepto de Sociedad de la Información. Se diferencia en que en la Sociedad de la Información se habla de manejo de datos, mientras que en la del conocimiento se pretende más que manejar y usar datos, obtener conocimientos con base a la interpretación de los mismos y que estos conocimientos puedan aportar significados y soluciones a problemas reales. Así, la información compulsiva de la red necesita una estructuración, una contextualización que la relacione en redes semánticas significativas (Morin, 2000).

Debemos tener muy presente que la información no es conocimiento, es el sustrato, la materia prima, necesaria pero no suficiente, y es la educación la que transforma la información en conocimiento. Se trata de arbitrar los medios pedagógicos necesarios para pasar de la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento. Por tanto, podría ser interesante distinguir el concepto de «información» de lo que se puede entender por «conocimiento». Para especificar un poco más en estos conceptos,

parece oportuno señalar un análisis realizado por Gisbert (2000, p. 4) sobre los términos dato, información y conocimiento:

El hecho de que se vayan creando datos de manera desestructurada y anárquica no conduce a la información. Del mismo modo la organización de todos estos datos para que constituyan fuentes de información no puede considerarse conocimientos a no ser que puedan clasificarse, analizarse y ser procesados de manera reflexiva. En definitiva, toda aquella información disponible en nuestro entorno no mejora, necesariamente, nuestra capacidad ni de conocer, ni de saber, ni incluso de aprender.

Resumiendo, la información se transforma en conocimiento cuando se integra de manera adecuada en el sistema de creencias de los individuos, o bien cuando se organizan de forma significativa y relevante las informaciones fragmentarias procedentes de diversas fuentes (Marqués 2002).

Por su parte, Castells (2001) enfatiza la importancia de Internet como elemento clave a partir de la cual se construye la actual sociedad del conocimiento, evolucionando dicho concepto hacia el de "Sociedad Red". Como apunta este autor, Internet no es simplemente una tecnología, es el medio de comunicación que constituye la forma organizativa de nuestras sociedades, es decir, una estructura social que gira en torno a redes activadas por la microelectrónica, el procesamiento digital de la información y las tecnologías de la comunicación. Internet es el corazón de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación. Lo que hace Internet es procesar la virtualidad y transformarla en nuestra realidad, constituyendo la Sociedad Red, que es la sociedad en que vivimos.

Esta nueva Sociedad Red, caracterizada fundamentalmente por la influencia de las TIC, el capitalismo y la desaparición del estatismo, ofrece la posibilidad de acceder de forma inmediata a volúmenes ingentes de información y de interconectarse en red con otros colectivos o ciudadanos fuera de los límites de espacio y tiempo gracias a los continuos avances científicos y tecnológicos (Ferrerres, 2011). En esta misma línea, el

Informe de la UNESCO sobre Las TIC en la Formación Docente (2004) cuantifica y realiza diferentes paralelismos para concretar las características que posee la nueva sociedad global, basada en el conocimiento:

- El volumen total del conocimiento mundial se duplica cada dos-tres años;
- Cada día se publican 7.000 artículos científicos y técnicos;
- La información que se envía desde satélites que giran alrededor de la Tierra alcanzaría para llenar 19 millones de tomos cada dos semanas;
- Los estudiantes de secundaria que completan sus estudios en los países industrializados han sido expuestos a más información que la que recibían sus abuelos a lo largo de toda su vida;
- En las próximas tres décadas se producirán cambios equivalentes a todos los producidos en los últimos tres siglos.

Son muchos los autores que a lo largo de los últimos años han analizado los rasgos más notables de esta era tecnológica y los efectos más relevantes producidos por las nuevas redes de comunicación en la sociedad actual, ya sea definida como Sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento o Sociedad Red. Basándonos en Cabero (2002), Cabero (2008), Díaz (2012) y Marqués (2000), exponemos las siguientes características:

- La globalización de las actividades económicas, y por ende la globalización de la sociedad.
- La globalización no es sólo económica, sino también cultural, de ocio y de estilos de vida. Cabero (2008, p. 15) comenta al respecto: “Desgraciadamente creo que estamos globalizando nuestras miserias, con mayor rapidez y seguridad, que nuestras virtudes, aunque tampoco podemos negar que progresivamente los valores de solidaridad, respeto medioambiental, democracia, igualdad de géneros y valoración positiva de la multiculturalidad, se están ampliando en todo el planeta”.
- Gran movilidad de personas y mercancías.
- Los conceptos de tiempo y espacio se están viendo claramente transformados.
- Cambios en las relaciones interpersonales.

- La presencia de las TIC en todos los sectores claves de la sociedad, desde la cultura, a los negocios, sin olvidarnos de la educación. Presencia que ha hecho que se desarrollen nuevas modalidades laborales y de formación.
- Sobreinformación. La amplitud y rapidez con que la información es puesta a disposición de los usuarios, hace que nos encontremos verdaderamente frente a un exceso de información.
- Velocidad y multilateralidad de la información. La comunicación de la información es casi instantánea y proviene de muchos lugares diferentes.
- Interactividad. Los usuarios de las redes no sólo son consumidores pasivos de la información que reciben, sino que también pueden participar en su construcción y modificación.
- Una de las características principales es el “aprender a aprender”. Estamos por tanto hablando de una sociedad del aprendizaje, donde la adquisición de los conocimientos no está reglada a instituciones formales de educación, así como que los periodos de formación no se limitan a un periodo concreto de la vida de la persona.
- Su incorporación todavía no está siendo por igual en todos los lugares, de forma que se está produciendo una brecha digital.
- Estamos pasando de la sociedad de la memoria a la sociedad del conocimiento, es decir de una inteligencia de memoria, a una inteligencia distribuida, en la que Internet se está convirtiendo en un dispositivo de redistribución de la información, pero con costos y plazos relativamente bajos.
- Dominio de las imágenes. La información ya no se transmite mediante palabras, sino a través de imágenes cargadas de un fuerte simbolismo mediático. El nuevo dominio de las imágenes ha transformado la sociedad, que se ha vuelto transparente y visible.
- Sociedad dinámica y nada estática. Frente a la tranquilidad de los momentos históricos anteriores, en la actualidad la complejidad y el dinamismo se convierten en un elemento de referencia.
- Continuo avance científico y renovación del conocimiento.

- Relacionada con las dos características anteriores, se crea la necesidad de una formación permanente.
- Es una sociedad de redes, no de individuos ni de instituciones aisladas, sino de individuos e instituciones conectadas.

3. TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN.

3.1. Definiendo el concepto TIC.

Como ya hemos comentado, vivimos en una época en la cual se presta una atención extraordinaria a una serie de dispositivos que ayudan al intercambio de información y la comunicación entre las personas. Para referirse a este hecho se utilizan de manera indistinta términos como: “tecnologías de la información”, “nuevas tecnologías”, “nuevas tecnologías de la información”, “nuevas tecnologías de la información y comunicación”, “tecnologías de la información y comunicación” y sus respectivas siglas: TI, NNTT, NTIC, TIC, no existiendo una definición consensuada para referirse a este tipo de tecnologías.

Ya hace unos cuantos años que la UNESCO (1982, en Rodríguez Diéguez, 1994) hablaba del término Tecnologías de la Información y lo definía como “un conjunto de disciplinas científicas, tecnológicas, de ingeniería y de técnicas de gestión utilizadas en el manejo y procesamiento de la información”. Sin embargo, dicha definición quedaba incompleta al no tener en cuenta el término comunicación y sus consecuencias en la sociedad actual. Así, nos encontramos con diferentes definiciones desde los años 90 que sí tienen en cuenta, además de la información, el proceso comunicativo, y que exponemos en la siguiente tabla:

Tabla 2.4. Definiciones de Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC)

Bartolomé (1989)	Últimos desarrollos tecnológicos y sus aplicaciones en la escuela, centrándose en los procesos de comunicación, que se agrupan en tres grandes áreas: la informática, el vídeo y las telecomunicaciones.
------------------	--

Gisbert (1997)	Dispositivos técnicos, informáticos y audiovisuales, que actúan al servicio de la transmisión de la información y al establecimiento de un proceso de comunicación.
Adell (1997)	El conjunto de procesos y productos derivados de las nuevas herramientas (hardware y software), soportes de la información y canales de comunicación relacionados con el almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizada de la información.
Castells (2000)	Conjunto de tecnologías desarrolladas en el campo de la microelectrónica, la informática, las telecomunicaciones, la televisión y la radio, la optoelectrónica y su conjunto de desarrollo y aplicaciones.
Cabero (2000)	Instrumentos técnicos que giran en torno a los nuevos descubrimientos de la información. Medios electrónicos que crean, almacenan, recuperan y transmiten la información de forma rápida, y en gran cantidad, y lo hacen combinando diferentes tipos de códigos en una realidad hipermedia.

Si analizamos dichas definiciones observamos, coincidiendo el estudio de Cobo (2009) sobre el concepto de tecnologías de la información y definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento, que existen tres tendencias en relación a los tipos de definiciones sobre TIC:

- **Herramientas:** Descripción de dispositivos informáticos que ejemplifican las TIC. ¿Cuáles son las nuevas tecnologías?
- **Usos:** Descripción de los procesos técnicos e informaciones que realizan las TIC. ¿Qué función técnica o informacional desarrollan las TIC?
- **Impactos:** Descripción de los efectos, procesos o implicancias sociales que generan las TIC. ¿Cuáles son las implicaciones sociales de las TIC?

Por su parte, Marqués (2000) realiza el siguiente desglose terminológico para introducir las características de las TIC y su relevancia en la sociedad actual y, en concreto, en la educación:

Tecnología: Aplicación de los conocimientos científicos para facilitar la realización de las actividades humanas. Supone la creación de productos, instrumentos, lenguajes y métodos al servicio de las personas.

Información: Datos que tienen significado para determinados colectivos. La información resulta fundamental para las personas, ya que a partir del proceso cognitivo de la información que obtenemos continuamente con nuestros sentidos vamos tomando las decisiones que dan lugar a nuestras acciones.

Comunicación: Transmisión de mensajes entre personas. Como seres sociales las personas, además de recibir información de los demás, necesitamos comunicarnos para saber más de ellos, expresar nuestros pensamientos, sentimientos y deseos, coordinar los comportamientos de los grupos en convivencia, etc.

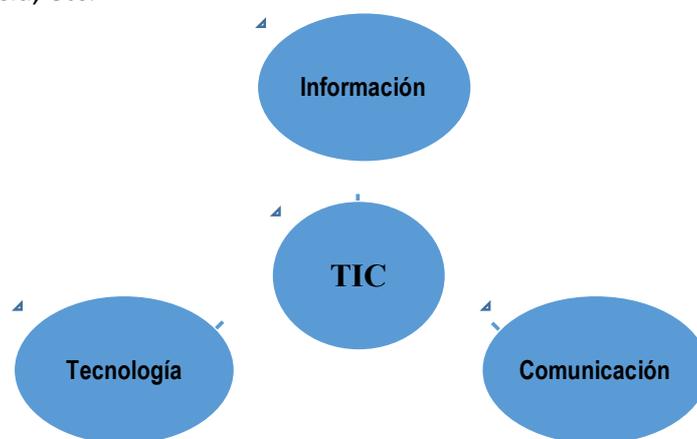


Figura 2.1. Tecnologías de la Información y la Comunicación (Marqués, 2000)

Este autor concluye, al unir estas tres palabras en el término *Tecnologías de la Información y la Comunicación*, que se hace referencia al conjunto de avances tecnológicos que nos proporcionan la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales, que comprenden los desarrollos relacionados con los ordenadores, Internet, la telefonía, los "mas media", las aplicaciones multimedia y la realidad virtual. Estas tecnologías básicamente nos proporcionan información, herramientas para su proceso y canales de comunicación.

En relación a la utilización del término “nuevo” o “nuevas” en las diferentes definiciones expuestas en la bibliografía especializada, según Cobo (2009), resulta algo confusa o, al menos, imprecisa, ya que lo novedoso de las TIC dependerá del contexto de análisis.

Mientras iPhone se ha ido posicionando en el mercado de telefonía celular de Norteamérica, su penetración en América Latina aún resulta parcial. Por tanto, entender iPhone como algo nuevo dependerá de a quién se le pregunte. Algo similar ocurre con Internet que cuenta con cerca de 15 años desde que salió de los centros de investigación y las universidades. Si ésta es o no una nueva tecnología dependerá del punto de comparación. De hecho, sí es novedoso si se le compara con la TV que existe en los hogares desde hace cerca de 50 años. (Cobo, 2009, p. 310).

Además, este autor añade que no resulta recomendable mencionar o enumerar tecnologías específicas dentro de la definición si tomamos en consideración la volatilidad el acelerado ritmo bajo el que se renuevan los dispositivos tecnológicos. “Dado que el desarrollo tecnológico se mantiene en constante evolución, hacer referencia a un aparato específico expone a la definición a perder su vigencia o a quedar limitada en sus características al momento en que dicho dispositivo se vea superado por otro más reciente” (Cobo, 2009, p. 311).

Otro elemento muy a tener en cuenta en la conceptualización de las TIC dentro del contexto de la actual sociedad en que vivimos es la red Internet. Como afirma Cabero (2001), el paradigma actual de las tecnologías son las redes informáticas, que nos permiten en la interacción de los ordenadores ampliar la potencia y funcionalidad que tienen de forma individual, permitiéndonos no solo procesar información almacenada en soportes físicos, sino también acceder a recursos y servicios prestados por ordenadores situados en lugares remotos. Por ello, podemos afirmar que actualmente el elemento de mayor potencialidad es la red Internet como vía para poder acceder a recursos, servicios e información y canal de interacción de los usuarios. Para Meneses (2007), esta situación hace dar un salto cualitativo a la definición planteada hasta ahora

para pasar de una definición centrada en los avances técnicos a otra centrada en las nuevas realidades generadas por estos avances.

Una propuesta de definición de TIC, que se ajusta al objeto de estudio de nuestra tesis, es la formulada por Cobo (2009, p. 312):

Dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento.

3.2. Características de las TIC

Para poder entender mejor y con mayor profundidad el concepto de las TIC, además de las numerosas definiciones vistas, resultará más clarificador detenernos en describir las diferentes características que presentan estos nuevos dispositivos tecnológicos. Así, atendiendo a las principales características propuestas por Cabero (1996), Chacón (2007), Ferreres (2011) y Meneses (2007), podemos sintetizar los principales aspectos diferenciadores de las actuales tecnologías en las siguientes características: interactividad, inmaterialidad, digitalización, capacidad de almacenamiento, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, interconexión, instantaneidad, influencia más sobre los procesos que sobre los productos, penetración en todos los sectores, innovación, automatización, diversidad y nuevos códigos y lenguajes.



Figura 2.2. Características de las TIC

- **Interactividad.** Es quizá la característica más importante de las TIC en su aplicación al campo educativo. La interactividad que ofrecen las TIC desplaza el control de la comunicación del emisor al receptor, permitiendo a este último construir y transmitir mensajes, así como decidir la modalidad de uso y del tiempo, superando las estrategias comunicativas unidireccionales.
- **Inmaterialidad.** La información como materia prima de las actuales tecnologías es un elemento intangible e inmaterial.
- **Digitalización.** Transformación de la información codificada analógicamente a códigos numéricos permitiendo una transmisión más fácil, mayores servicios al usuario y un coste menor. Esta digitalización permite superar las limitaciones que presentan los soportes físicos, favoreciendo la interactividad y la integración de diversos lenguajes (textos, gráficos, sonidos e imagen) que una vez digitalizados, pueden ser fácilmente modificados, editados y combinados entre sí.
- **Capacidad de almacenamiento.** Las dos características anteriores nos permiten almacenar grandes cantidades de información, en dispositivos físicos de dimensión reducida (discos, CD, DVD, memorias USB, etc.). A su vez, los usuarios

pueden acceder a la información ubicada en dispositivos electrónicos lejanos gracias a su transmisión transparente e inmaterial a través de las redes de comunicación.

- **Elevados parámetros de calidad de imagen y sonido.** Otra de las características de las TIC fruto de la digitalización de la información (visual, sonora y datos) es la gran calidad técnica de las imágenes y sonidos, lo cual facilita la manipulación y distribución de la información sin perder sus niveles de calidad. Pero, debido a las últimas mejoras en la transferencia de datos, no sólo nos referimos a la calidad técnica sino también a la fiabilidad y fidelización de transmisión.
- **Interconexión.** Hace referencia a la posibilidad de combinar diversas tecnologías individuales para formar una red, ofreciendo la posibilidad de construir nuevas realidades expresivas y comunicativas.
- **Instantaneidad** o rapidez en el acceso a la información, rompiendo, además, las barreras espaciotemporales. Actualmente, las redes de comunicación y su integración con la informática, posibilitan el uso de servicios que permiten la comunicación y transmisión de la información entre lugares alejados físicamente y de una forma rápida e instantánea.
- **Influencia mayor sobre los procesos que sobre los productos.** No sólo es importante el producto final que nos ofrecen las TIC (la información final que se localiza), sino que también es esencial el proceso que se sigue para alcanzarla, así como las habilidades que los sujetos desarrollan con el empleo de estas nuevas herramientas.
- **Penetración en todos los sectores** o diferenciación y segmentación de las audiencias en oposición a la cultura de masas (enseñanza, medicina, investigación, etc.). Los propios conceptos "Sociedad de la Información" o "globalización" tratan de referirse a este proceso de penetración tecnológica.
- **Innovación.** La innovación es la característica que, por principio, cualquier tecnología persigue. Como señala Cabero (1996, p. 4), las nuevas tecnologías persiguen como objetivo "la mejora, el cambio y la superación cualitativa y cuantitativa de su predecesora, y por ende de las funciones que estas realizaban".

- **Automatización.** Característica referida a la realización de actividades controladas desde dentro del propio sistema. Cada vez más, los nuevos instrumentos tecnológicos se dotan de nuevos recursos que permiten la ejecución automática de ciertas actividades sin la intervención directa del hombre. Estos mecanismos de regulación, control y toma de decisiones propios de las nuevas tecnologías permiten generar procesos educativos individuales entre usuarios y máquinas.
- **Diversidad** como característica que define la multiplicidad de tecnologías disponibles y la posibilidad de modificar, adaptar o desarrollar el software.
- **Nuevos códigos y lenguajes.** Las TIC crean sus códigos y lenguajes propios como el hipertexto, los multimedia y la hipermedia. Estos nuevos lenguajes crean nuevas realidades expresivas y generan en la sociedad la necesidad de aprender nuevos dominios alfabéticos más allá de la alfabetización tradicional en lectoescritura. En este sentido, las TIC exigen al sujeto el aprendizaje de nuevas habilidades específicas que le capaciten para organizar, combinar y entender las diversos códigos y lenguajes digitales.

3.3. Usos de las TIC en la Enseñanza

Las diferentes características que describen a las TIC tienen como consecuencia una serie de usos o aportaciones concretas a la enseñanza. Concretamente, Gewerc y Pernas (1998) pensaban que los ordenadores como medios de enseñanza cumplen tres funciones:

- a) *Fáctica*, al conseguir mantener el interés en tareas a menudo rutinarias;
- b) *De redundancia informativa*, al poder con él condensar y estabilizar la información ofrecida por el profesor para que sus alumnos puedan acceder a ella e interactuar individualmente sobre el material;
- c) *Como recurso expresivo*, para que los alumnos puedan interactuar y poner en práctica distintas habilidades, ejerciendo así un trabajo autónomo respecto al profesor.

En el Informe de la UNESCO realizado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (1998), se recogen multitud de referencias sobre el papel que

las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación pueden desempeñar en la educación del S.XXI. Se plantea que las nuevas tecnologías han hecho entrar a la humanidad en una era de comunicación universal: eliminando las barreras, contribuyendo poderosamente a forjar las sociedades del mañana que, a causa de ello no responderán a ningún modelo del pasado, recomendando que todas las posibilidades que entrañan las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación se pongan al servicio de la educación y la formación. Además, se añade que el desarrollo de estas tecnologías, cuyo dominio permite un enriquecimiento continuo de los conocimientos, debe contribuir en particular a que se reconsideren el lugar y la función de los sistemas educativos en la perspectiva de una educación prolongada durante toda la vida.

Esta nueva situación ha permitido que una gran parte de la población que antes no tenía acceso a la educación, al conocimiento, ahora si lo tenga, facilitando un mayor grado de flexibilidad en relación al aumento en las ofertas y posibilidades educativas - formales y no formales-, y la posibilidad de elección real por parte del estudiante - cuándo, cómo, dónde estudiar- (Meneses, 2007).

Cabero (2000), sintetiza las aportaciones de las TIC a la enseñanza en los siguientes 9 puntos:

- Eliminar las barreras espacio-temporales entre el profesor y el estudiante.
- Flexibilización de la enseñanza.
- Ampliación de la oferta educativa para el estudiante.
- Favorecer tanto el aprendizaje cooperativo como el autoaprendizaje.
- Individualización de la enseñanza.
- Potenciación del aprendizaje a lo largo de toda la vida.
- Interactividad e interconexión de los participantes en la oferta educativa.
- Adaptación de los medios a las necesidades y características de los sujetos.
- Ayudar a comunicarse e interactuar con su entorno a los sujetos con necesidades educativas especiales.

Por su parte, Marqués (2000) destaca otra serie de funciones de las TIC en educación:

- **Medio de expresión:** Pueden utilizarse en educación para escribir a través de editores de texto, para dibujar con programas específicos de dibujo, para realizar presentaciones de algún contenido, para la elaboración de páginas web...
- **Fuente abierta de información:** La información es la materia prima para la construcción de conocimientos. Para obtenerla se puede utilizar, por ejemplo, Internet a través de buscadores que rastrean las páginas accesibles en todo el mundo. También existen otro tipo de recursos lúdicos, formativos, profesionales...
- **Instrumento para procesar la información:** Es necesario el procesamiento de la información para construir nuevos conocimientos-aprendizajes, por ello las TIC se pueden utilizar como instrumento cognitivo y para obtener mayor productividad. Estas tareas pueden realizarse a través de la creación de bases de datos, la preparación de informes, la realización de cálculos... con programas que faciliten estas tareas.
- **Canal de comunicación presencial:** Pueden facilitar los procesos comunicativos y los estudiantes pueden participar más en clase a través, por ejemplo, de pizarras digitales.
- **Canal de comunicación virtual:** Como canal de comunicación virtual las TIC pueden usarse para facilitar los trabajos en colaboración, los intercambios de materiales y recursos, las tutorías, la puesta en común de ideas, la negociación de significados, la información... Estas funciones se pueden realizar a través de foros, mensajería, web 2.0, weblog, wikis...
- **Medio didáctico:** Entre otras funciones se pueden utilizar para informar, ejercitar habilidades, hacer preguntas, guiar el aprendizaje, motivar, evaluar.... Existen muchos materiales interactivos autocorrectivos para facilitar la labor didáctica.
- **Herramienta para la evaluación, diagnóstico y rehabilitación:** Proporciona corrección rápida y feedback inmediato, reducción de tiempos y costes,

posibilidad de seguir el "rastros" del alumno, uso en cualquier ordenador (si es on-line) ...

- **Generador/Espacio de nuevos escenarios formativos:** Multiplican los entornos y las oportunidades de aprendizaje contribuyendo a la formación continua en todo momento y lugar
- **Suelen resultar motivadoras:** La motivación es uno de los motores del aprendizaje y puede potenciarse gracias a imágenes, vídeo, sonido, interactividad... proporcionados por las TIC.
- **Pueden facilitar la labor docente:** A través de más recursos para el tratamiento de la diversidad, facilidades para el seguimiento y evaluación (materiales autocorrectivos, plataformas...), tutorías y contacto con las familias...
- Permiten la realización de nuevas **actividades de aprendizaje de alto potencial didáctico.**
- **Suponen el aprendizaje de nuevos conocimientos y competencias:** Estos nuevos conocimientos inciden en el desarrollo cognitivo y son necesarios para desenvolverse en la actual Sociedad de la Información.
- **Instrumento para la gestión administrativa y tutorial:** Pueden proporcionar mecanismos para facilitar el trabajo de los tutores y los gestores del centro
- **Facilita la comunicación con las familias:** Se pueden realizar consultas sobre las actividades del centro y gestiones online, contactar con los tutores, recibir avisos urgentes y orientaciones de los tutores, conocer lo que han hecho los hijos en la escuela, ayudarles en los deberes... También se pueden usar para recibir formación diversa de interés para los padres.

Todos estos usos que las TIC aportan a la educación deben ser aprovechados por ésta para poder formar a usuarios conocedores de esos avances y al mismo tiempo saber utilizarlos para el propio beneficio de la acción formativa. Al mismo tiempo se debe adaptar a los nuevos requerimientos de una sociedad en la que la educación no formal cobra cada vez mayor importancia y el aprendizaje a lo largo de la vida se hace necesario para la adaptación de los individuos a una realidad cambiante (Gámiz, 2009).

3.4. Enseñanza mediante redes

A pesar de que las TIC abarcan muchos medios y tienen gran cantidad de definiciones y conceptualizaciones, debemos partir de la consideración de que hoy en día son las redes, o la denominada Internet como red de redes, la que más atención provoca, sobre todo porque son los recursos que más diversificaciones y aplicaciones permiten para facilitar el aprendizaje en todos los niveles educativos.

Cuando hablamos de redes entendemos dos o más ordenadores conectados entre sí. Según Castells (2000), “las redes son estructuras abiertas, capaces de expandirse sin límites, integrando nuevos nodos mientras puedan comunicarse entre sí, es decir, siempre que compartan los mismos códigos de comunicación.” (p. 507).

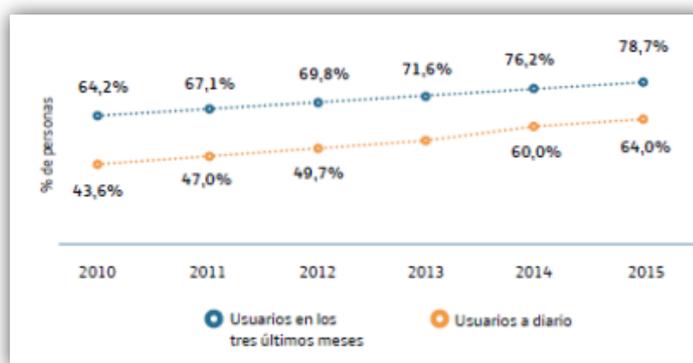
Entre las diferentes razones para conectar ordenadores en redes están fundamentalmente que las personas puedan comunicarse y compartir recursos e información. Adell (1998) nos dice que la interconexión de los ordenadores formando una red permite:

- Compartir recursos y periféricos especializados o costosos.
- Facilitar el acceso a enormes cantidades de información almacenada remotamente.
- Promover la comunicación entre las personas y los grupos utilizando una amplia variedad de medios.
- Son una excelente herramienta para difundir rápida y eficientemente información entre sus usuarios.

Actualmente, la red Internet representa el nuevo escenario tecnológico y cultural que, cada vez más, constituye una parte fundamental en la vida de los ciudadanos. La gran evolución en el número de usuarios de internet a nivel mundial se recoge en el Informe de la Fundación Telefónica “La Sociedad de la Información en España” (2015), donde se señala que en 2015 se supera por primera vez la barrera de 3000 millones de usuarios, un 43% de la población mundial.

En el contexto español, este mismo informe también muestra como Internet ha continuado su camino para convertirse en una herramienta universal y ya el 78,7% de

los españoles entre 16 y 74 años se conectan a Internet, cifra que sube hasta el 98,5% en el segmento entre 16 y 24 años. Además, durante el año 2015, no solo se ha incrementado el número de usuarios de Internet, sino también su uso, y el 64,2% de los internautas lo utiliza con fines profesionales o educativos, el 89,2% en el ámbito del ocio, y el 87% para comunicarse con familiares y amigos.



Gráfica 2.1. Evolución de los usuarios de Internet en España (Informe “La Sociedad de la Información en España”, Fundación Telefónica, 2009)

Ferreres (2011) destaca de estos últimos años el nacimiento de un nuevo fenómeno en Internet: la denominada web 2.0 o web social, que ha supuesto un giro radical en el modo de relacionarse con la información que hasta entonces suponía la antigua web 1.0. El término “web 2.0” lo acuñó oficialmente Dale Dougherty (Anderson, 2008) en 2004 refiriéndose a las novedosas y llamativas aplicaciones y servicios basados en la red: blogs, wikis, sindicación de contenidos (RSS), podcast, servicios de etiquetado (tagging) y repositorios de contenidos multimedia. Este nuevo modo de relación con la red representa el fin del software como producto y el principio del software como servicio, un servicio que aprovecha la inteligencia colectiva de los usuarios mediante una arquitectura de participación donde ya no hay simples consumidores de información, sino que, aparte de consumir, los usuarios son también productores de la información virtual.

Esta nueva web 2.0, representa, más que una simple tecnología, una nueva actitud que configura un espacio dinámico, caracterizado por la interactividad, la participación y la colaboración, siendo los propios usuarios los que crean, publican y comparten los contenidos de manera colaborativa (Ferreres, 2011). Como afirma Freire

(2007), este nuevo fenómeno de internet se podría definir como un conjunto de tecnologías para la creación social de conocimiento, incorporando tres características esenciales: tecnología, conocimiento y usuarios.

A diferencia de la web 1.0, conformada por páginas estáticas que mostraban una información predeterminada y no modificable, la nueva web 2.0 defiende un conocimiento libre y surge del deseo por compartir y crear conocimiento, adaptando los contenidos disponibles en la red. En esta línea, Ribes (2007) destaca tres características de esta web 2.0: la creación colectiva de contenidos, el establecimiento de recursos compartidos y el control de la calidad de forma colaborativa entre los usuarios.

De esta forma, la red internet se convierte en un recurso que permite ser utilizado como medio de información y medio de comunicación, adecuándose a contextos restringidos o bien de utilización masiva. En consecuencia, podemos afirmar que su uso para la enseñanza es de gran interés, posibilitando una enseñanza más flexible y abierta. Gámiz (2009) afirma que Internet ha cambiado la forma de trabajar, haciendo que aparezcan nuevas formas: a distinto tiempo (de forma asíncrona) y en distinto lugar (a distancia). Esta flexibilidad espacio-temporal posibilita que los alumnos y profesores distantes se comuniquen, o que alumnos presenciales puedan ser tutelados a distancia, en casa. También induce cambios en la metodología, favoreciendo formas de trabajo más colaborativas. En definitiva, Internet es en sí misma es recurso específico para la educación que crea entornos propios de aprendizaje, docencia y trabajo para alumnos y profesores.

Salinas (1997) indica que lo importante de redes de telecomunicación como Internet es la posibilidad de utilizar una variedad de tecnologías de la comunicación que nos proporciona la flexibilidad requerida para cubrir necesidades individuales y sociales, lograr entornos de aprendizaje efectivos, y para la interacción de estudiantes y profesores. Los verdaderos objetivos a lograr serían: constituir un medio de solucionar necesidades de una educación más individual y flexible relacionada con necesidades tanto individuales como sociales; mejorar el acceso a experiencias avanzadas permitiendo a estudiantes e instructores participar en comunidades de aprendizaje remoto y lugares adecuados; y mejorar la calidad y efectividad de la interacción

utilizando el ordenador para apoyar procesos de aprendizaje colaborativo, frente a los modelos tradicionales de aprendizaje acumulativo.

Para comprender mejor las posibilidades que puede aportar Internet en el campo educativo Pérez i Garcías (2006) apunta que es necesario distinguir entre los siguientes conceptos:

- Tecnología física. La tecnología física utilizada indica el sistema de transmisión de la información (cable, líneas de teléfono, satélite, ...), protocolo de transferencia, compresión de los datos, etc. Desde el punto de vista del usuario, la tecnología física define algunos parámetros como la velocidad de transmisión de la información, asociada al tamaño de los archivos y la posibilidad de mover esa información desde diferentes medios (teléfono móvil, PDA, ordenador, televisor...)
- Herramientas. Aplicaciones de software que permiten al usuario utilizar los servicios de la red: comunicarse con otros usuarios, navegar por la web, buscar información, descargar archivos...
- Entornos. El desarrollo de herramientas para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje a distancia ha llevado a la creación de los entornos virtuales, entornos de e-learning o plataformas. Estas son aplicaciones (software) basadas en la web cuya función es facilitar la distribución de los cursos e incluyen diferentes herramientas para la comunicación entre profesores y alumnos, para la creación y publicación de contenidos, y herramientas para la gestión del curso. Esta cuestión será tratada con más detenimiento en el capítulo siguiente.

Realizando un análisis más profundo sobre la utilización de las redes e internet como medio de enseñanza, Alfageme (2003) destaca una serie de aspectos o realidades que han variado en esta nueva Sociedad Red:

1. Realidad mediada y códigos de representación. Al interactuar mediante redes nuestra visión se ve mediatizada por las telecomunicaciones y sus propios códigos de representación, al igual que ocurre cuando utilizamos cualquier otro medio. En

educación es importante no olvidar que los medios construyen una realidad distinta que nosotros percibimos de una forma directa.

2. Cambios en la naturaleza de la información. La cantidad de información a la que acceden las persona a través de los medios electrónicos e impresos ha aumentado mucho y ello ha provocado un aumento de ruido en la comunicación, el problema ya no está en conseguir la información sino en seleccionar la relevante. Esto hay que tomarlo en consideración a la hora de enseñar porque: “La educación no consiste exclusivamente en la acumulación de información, sino también en la participación activa y en la toma de decisiones del alumnado.” (Barajas y Simó, 1994, p. 24).

3. Cambian los conceptos de espacio y tiempo. Se transforman radicalmente dos condicionantes fundamentales en la comunicación: el espacio y el tiempo. Que afectan de forma muy especial a la enseñanza, puesto que el espacio físico que separa al emisor y al receptor es una variable significativa que da lugar a tipos de enseñanza diferente: presencial y a distancia. Las nuevas redes de comunicación reducen o eliminan esta dimensión física de distancia entre emisor y receptor, permitiendo una interacción comunicativa prácticamente presencial.

Pero hay que tener en cuenta como dice Castells (2000, p. 374) que: “Aunque los medios de comunicación están interconectados a escala global y los programas y mensajes circulan en la red global, no estamos viviendo en una aldea global sino en chalecitos individuales, producidos a escala global y distribuidos localmente”.

Aspectos de la distancia como es el cultural, condicionan cualquier diseño educativo. Las telecomunicaciones pueden acercarnos en el espacio y en el tiempo, pero puede haber diferencias culturales y lingüísticas que no puedan ser salvadas sin adaptaciones previas de los diseños.

4. Necesidad de formación permanente y adecuación a los usuarios. El ritmo del cambio de nuestra sociedad es tan rápido que los sistemas de formación inicial no pueden dar respuesta a todas las necesidades presentes y futuras de la sociedad. El reciclaje y la formación continuada a lo largo de toda la vida son fundamentales en la sociedad de la información. Pero además dicha formación debe alcanzar a un gran

número de personas que van a necesitar nuevos conocimientos, habilidades y destrezas. Las Nuevas Tecnologías sirven no sólo como contenido de formación, sino como medio para hacer llegar dicha formación a sus destinatarios.

5. Nuevos roles para docentes y discentes. El profesor ya no será el poseedor y principal vehículo transmisor de información, sino que verá potenciado su papel de dinamizador de aprendizajes, promotor de experiencias, asesor, colaborador, gestor de aprendizajes, ... La misión del profesor en entornos ricos en información es la de facilitador, guía y consejero sobre fuentes apropiadas de información, la de creador de hábitos y destrezas en la búsqueda, selección y tratamiento de la información. Deberá ayudar a que el alumno seleccione, integre, reelabore la información y consiga aprendizajes significativos.

Por este motivo para Salinas (1997) se hace necesario una formación del profesorado que le lleve a un dominio de las tecnologías (no para enseñarlas, sino como usuario aventajado) y preparación para la función de guía y orientación en el uso y consumo de la información.

El profesor debe utilizar los nuevos canales y ayudar a que los estudiantes los utilicen, como una herramienta al servicio de su propia autoformación. Pueden utilizar la tutoría electrónica, tener su página web con el programa de su asignatura y las lecturas recomendadas. Utilizar los nuevos canales como medio de comunicación y para reforzar la interacción del grupo de estudiantes entre sí.

Por otra parte, el alumno pasará de receptor pasivo a aprendiz activo controlador de su propio proceso de aprendizaje. Los estudiantes deben responsabilizarse más de su formación, hacerse 'protagonistas' de ella, ser agentes activos en la búsqueda, selección, procesamiento y asimilación de la información.

6. Ampliación de los escenarios educativos. La deslocalización de la información y la disponibilidad de nuevos canales de comunicación tendrá efectos sobre las instituciones tradicionales como puede ser la globalización de algunos mercados educativos y la posibilidad de formación a distancia a través de redes telemáticas. Siguiendo a Alfageme (2003), la educación ya se está dando en diversos y muy distintos contextos, no siempre institucionalizados, desligándose además el concepto de educación del concepto tradicional de escuela.

Salinas (1997), ya afirmaba que el ámbito de aprendizaje variaría. Las tradicionales instituciones de educación, ya sean presenciales o a distancia, tendrán que reajustar sus sistemas de distribución y comunicación. Pasan de ser el centro de la estrella de comunicación educativa a constituir simples nodos de un entramado de redes entre las que el alumno-usuario se mueve en unas coordenadas más flexibles y que hemos denominado ciberespacio. Los cambios en estas coordenadas espacio temporales traen consigo la aparición de nuevas organizaciones de enseñanza que se constituyen como consorcios o redes de instituciones y cuyos sistemas de enseñanza se caracterizan por la modularidad y la interconexión.

7. La interactividad. Si algo caracteriza a los nuevos medios es la posibilidad de que emisor y receptor permuten sus respectivos roles e intercambien mensajes. De este modo aparecen nuevas formas de interacción social como las denominadas *Comunidades Virtuales* o grupos de personas que comparten un interés y que utilizan las redes informáticas como canal de comunicación barato y cómodo entre individuos especialmente dispersos y temporalmente no sincronizados (Adell, 1997).

En relación a la definición de interactividad, Carey (1992) señala que es el soporte de un modelo general de enseñanza que contempla a los estudiantes como participantes activos del proceso de aprendizaje, no como receptores pasivos de información o conocimiento. Según Blanco Díez (1995) en el ámbito educativo se usa la palabra interactividad para referirse a tres significados diferentes: como una de las características fundamentales del proceso de aprendizaje; referido a la integración y relación entre diversos medios y de éstos con el estudiante; y entendida como acción de interconectar, a través de medios técnicos a estudiantes dispersos, a productores de materiales y a profesores que participan de forma remota en procesos de enseñanza a distancia.

Si nos centramos en las comunidades virtuales de aprendizaje que comentaba Adell, como nuevas formas de interacción social, Palloff y Pratt (1999, en Barberà et al. 2001) las entienden como enfoques globales de enseñanza y aprendizaje centrados en la construcción, el mantenimiento y el crecimiento de una comunidad de estudiantes, que se relacionan por medios informáticos, para desarrollar tareas colaborativas. Para

estos autores la comunidad es el vehículo a través del cual ocurre el aprendizaje online, sin la cual éste no es posible lograr.

Las comunidades de aprendizaje son grupos humanos, comunidades de personas que se basan en los intereses, afinidades y valores personales, que discuten, contrastan pareceres y puntos de vistas o intercambian información, a través de Internet, en forma relativamente continuada a lo largo del tiempo y atendándose a unas determinadas reglas (García Areito, 2003, p.180).

Barberà et al. (2001) señalan que las comunidades virtuales de aprendizaje se caracterizan por: la construcción inicial de una comunidad de aprendizaje; sus miembros están dispuestos a compartir y hacer crecer el conocimiento en los temas predefinidos; existen finalidades y objetivos compartidos; se focalizan en los procesos de enseñanza y aprendizaje; existe comunicación e interacción entre sus miembros; se distribuyen los roles; existe un control de la actividad distribuido entre todos los miembros; necesitan transformarse para tener continuidad a lo largo del tiempo. Luego crear una comunidad virtual de aprendizaje implica según Adell (2004):

- Interacción activa: los estudiantes deben tener la oportunidad y ser estimulados para interactuar entre sí y no sólo con los contenidos (construcción social de conocimientos, negociación de significados, etc.).
- Aprendizaje colaborativo: El esfuerzo colaborativo entre los aprendices les ayuda a conseguir un nivel más profundo de generación de conocimiento mientras avanzan de la independencia a la interdependencia.
- Significado socialmente construido: En la medida en que los aprendices participan en actividades colaborativas, comienzan a construir una base de conocimientos compartidos a través de un proceso de diálogo que es sinérgico y transformativo.
- Compartir recursos: Comunidad es igual a intercambio de información, consejos, fuentes de información aportadas por todos, herramientas de colaboración, *know how*, etc.

4. COMUNICACIÓN MEDIADA POR ORDENADOR

4.1. Conceptualización

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje son fundamentales los mecanismos de comunicación que se establecen entre las distintas partes. Los diálogos que se producen entre los estudiantes y los docentes son, a menudo, estimuladores de la reflexión y desencadenadores de procesos internos para intentar conseguir un aprendizaje significativo.

Si nos centramos en el contexto de Internet, Alfageme (2003) afirma que esta red de redes, a pesar de poder soportar modelos pedagógicamente tradicionales de educación a distancia, están emergiendo nuevos entornos de enseñanza aprendizaje basados no sólo en formas de comunicación en tiempo real (Chat, videoconferencia, etc.), sino también en técnicas didácticas de aprendizaje cooperativo y colaborativo, sustentadas por la capacidad interactiva de la comunicación mediada por ordenador. En esta línea, Salinas (1995) señala que las redes servirán no sólo como vehículo para hacer llegar a los estudiantes materiales de autoestudio, sino para crear un entorno fluido y multimediático de comunicaciones entre profesor y alumno, y también entre los propios alumnos, es decir, un entorno de aprendizaje colaborativo. Estos entornos rompen la unidad de tiempo, espacio y actividad de la enseñanza presencial, creando “aulas virtuales”, esto es, espacios para la actividad docente/disciente soportados por las facilidades de un sistema de comunicación que está mediatizado por una red de ordenadores.

En la literatura especializada está ampliamente aceptada la expresión Comunicación Mediada por Ordenador, en adelante CMO (CMC del inglés “Computer-Mediated-Communication) para referirse a los procesos de comunicación humana que utilizan como medio ordenadores conectados en red. Concretamente, Adell (1998) la define como el intercambio de información que tiene lugar en la colección global y cooperativa de redes que denominamos Internet.

Desde una perspectiva educativa, Jonnasen, Davidson y Collins (1995) definen CMO como el uso de la tecnología de redes de computadores, para facilitar la

comunicación entre estudiantes que no coinciden en un mismo espacio. Pereira (2006) amplía dicha definición al entender la CMO como el conjunto de aplicaciones telemáticas (correo electrónico, foro, Chat, videoconferencia, etc.) para la comunicación directa y bidireccional entre personas y/o comunidades de aprendizaje, cuya utilización posibilita la creación de un nuevo escenario que apoya los procesos comunicativos y didácticos. Gunawardena, Lowe y Anderson (1997) añaden, al referirse a la CMO como una herramienta pedagógica, el hecho de que grupos que están separados en el tiempo y el espacio se impliquen en producir conocimiento de forma activa y compartida.

Por su parte Álvarez (2008) añade el término “pedagógica” para definir la *comunicación pedagógica mediada por ordenador* como “toda aquella comunicación que se establece en un entorno virtual pedagógico entre docentes, entre profesores y estudiantes y entre los propios estudiantes” (p. 77). Por tanto, para este autor, el contexto es un elemento crucial a la hora de considerar este tipo de comunicación.

Estos ambientes o comunidades de aprendizaje online que se crean, hacen disponible un nuevo tipo de aprendizaje basado en lo comunicativo, que provee un espacio para la discusión en grupo, así como el acceso a otros estudiantes para la socialización y comunicación (Stacy y Rice, 2002). Se reconoce el potencial que las tecnologías poseen como herramientas para facilitar la comunicación e interacción. Estas tecnologías permiten crear espacios de comunicación en tiempo real y diferido, compartir documentos, trabajos grupales colaborativos o cooperativos, discutir a través de foros virtuales, entre otras. Sin embargo, la tecnología no crea la comunicación ni el aprendizaje (Gros, 2004). Las TIC abren vías que facilitan y hacen posible la comunicación, pero esto muchas veces se da a nivel de participación, no siendo sinónimo de interacción. Así, desde una mirada tecnológica se ha centrado en las características y potencialidades interactivas que las herramientas informáticas facilitan. Barberà et al. (2001) plantean que es necesario resituar la interacción virtual en unas coordenadas enteramente psicopedagógicas, para contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los entornos virtuales.

Silva (2007) añade que la CMO normalmente es el medio más utilizado para desarrollar la colaboración en estos ambientes de aprendizaje. Si las metas instruccionales y objetivos se prestan para que el instructor estimule la comunicación

por medios de preguntas adecuadas, en lugar de sólo dar las respuestas correctas, entonces debe considerarse seriamente la CMO como un medio eficaz para la comunicación dentro del sistema instruccional a diseñar (Berge, 1995). De acuerdo a ciertas investigaciones, las conferencias y debates por ordenador ofrecen ventajas que favorecen el aprendizaje de los estudiantes y mejoran las relaciones sociales (Crook, 1998; Ryan et al., 2000; Harasim et al., 2000). Su uso permite a los estudiantes presentar ideas, aclarar dudas, obtener información, participar en debates y tienen además la posibilidad de compartir sus trabajos, los tutores adicionalmente las puedes usar para aspectos administrativos (Crompton y Timms, 2003).

4.2. Características de la CMO

La CMO constituye un proceso de comunicación humana a pesar de utilizar medios tecnológicos en su desarrollo. Un proceso de transmisión e intercambio de información intencional en el que los emisores y los receptores crean mensajes, intercambian información y crean significados en un contexto social y cultural determinado que da significado y valor al proceso de intercambio. Sin embargo, la CMO posee una serie de elementos característicos que difieren en relación con la comunicación presencial. Meneses (2007) destaca los siguientes:

- *Los referentes contextuales*: lugar donde se da la comunicación, variables organizativas, propósito de la comunicación, aspecto de las personas... que se relacionan directamente con la percepción y la interpretación de la información pierden total o parcialmente su dimensión comunicativa:
 - a) Pierden importancia los referentes de presión social (género, estatus social, edad) a favor del intercambio de información. En la CMO crece el nivel de participación y se incrementa la equidad entre los participantes, las intervenciones están más orientadas a la transmisión de información, aparece mayor intercambio de mensajes; mayor potencial en la generación de ideas, creatividad y espontaneidad; flexibilidad de estructuración, mayor dinamismo en actividades dirigidas a la tarea y disminución del nivel de tensión en la consecución del consenso (Bordia, 1997; Collins y Bergue, 1995; Kiesler, 1991; Walter, 1996 en Meneses, 2007)

b) Reducción de los convencionalismos y normas sociales de comportamiento. Algunas investigaciones indican que estas conductas se encuentran relacionadas no tanto con la modalidad comunicativa sino factores como la voluntad de formar parte del grupo y la duración estimada del mismo (Walter, 1996 en Meneses, 2007)

- *Pérdida, total o parcial, de la comunicación no verbal* (gestualización, entonación...) En su lugar la comunicación electrónica ha generado mecanismos de reducción de la pérdida de información no verbal como los emoticonos.
- *Cambio en las normas de comportamiento social*. Se rompen los turnos de palabras, se crean normas de comportamiento y utilización el espacio...

Además de estas diferencias con la comunicación presencial, Salinas (2000) señala que para que una CMO pueda proporcionar un aprendizaje debe tener como características:

a) *Multidireccionalidad*: las distintas aplicaciones permiten relaciones diversas:

- uno-a-uno (correo electrónico)
- uno-a-grupo (listas de distribución)
- uno-a-muchos (servidores de información)
- grupo-a-grupo (videoconferencia, debate telemático)
- muchos-a-muchos (noticias de la red)

(grupo como conjunto de personas identificadas) (muchos como conjunto indeterminado de personas)

b) *Interactividad ilimitada*: el ordenador puede soportar complejos procesos de interacción entre los participantes. En la comunicación mediada por ordenador las posibilidades de retroalimentación entre los participantes son infinitas (al otro lado de la red hay personas) frente a los sistemas de enseñanza asistida por computador, donde los mensajes de respuesta a la ejecución del sujeto son los previamente programados. El debate es interactivo, aunque no se produzca en tiempo real, lo que tiene ventajas como ser más reflexivo y elaborado.

- c) *Multiformato*: se puede intercambiar cualquier tipo de información susceptible de digitalización (texto, imagen –estática y dinámica-, audio, vídeo...). Aparecen nuevas formas de estructurar la información como los documentos dinámicos cuyo entorno natural es la red informática. Los nuevos materiales tienen fuertes implicaciones sobre cómo planificamos, desarrollamos y evaluamos la enseñanza y sobre cómo aprenden los estudiantes.
- d) *Flexibilidad temporal*: no requiere que los participantes hagan nada al mismo tiempo. Pueden leer los mensajes y contestar cuando dispongan de tiempo (correo electrónico, debate).
- e) *Flexibilidad en la recepción*: se recibe cómodamente la información. Se indica si un mensaje ha sido ya leído, el tamaño, la fecha de emisión, el receptor, ...
- f) *Entornos abiertos o cerrados*: la comunicación mediada por ordenador puede realizarse en entornos cerrados (redes en las que todos los participantes están localizados y comparten objetivos) o abiertos como Internet.
- g) *Paradigma instruccional o conversacional*: se puede adoptar una comunicación directiva frente a los alumnos o una orientación menos directiva sobre el conocimiento y la relación pedagógica (conversacional).

De todos estos elementos característicos de la CMO, Meneses (2007) destaca dos sobre los demás: la *flexibilidad en el proceso de comunicación* y la *interactividad*. Según este autor la característica de la CMO que presenta una mayor repercusión inicial es **la flexibilidad** que ofrece. Ésta, según Pérez i Garcías (1997), engloba a la mayoría de las características expuestas por Salinas, concretándolas en diferentes variables como: las coordenadas físicas espacio-temporales, la dirección de la comunicación, la recepción de los mensajes, el formato y los espacios abiertos.



Figura 2.3. Flexibilidad en la CMO

La segunda característica destacada por Meneses (2007) es **la interactividad**, la cual también define de forma general a las TIC. Las características presentadas anteriormente bajo el común denominador de flexibilidad tienen como consecuencia la posibilidad de construir procesos comunicativos altamente interactivos. Por ejemplo, la flexibilidad en la emisión y recepción de los mensajes (comunicación asíncrona) permite el desarrollo de diferentes núcleos temáticos en diferentes direcciones de forma simultánea (situación imposible en un entorno presencial). Podemos describirlo como un continuum (Rafaeli i Sudweeks, 1997, citado en Meneses, 2007) que va evolucionando a medida que se mantiene el interés y la permanencia en el grupo:

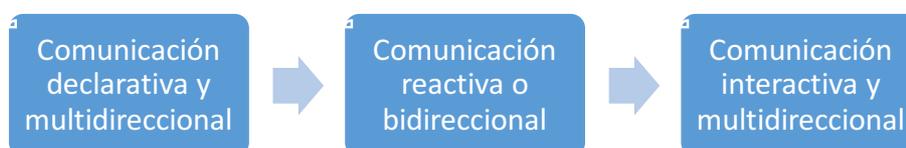


Figura 2.4. Continuo de los modelos de comunicación (adaptado de Rafaeli i Sudweeks, 1997)

La comunicación interactiva, así entendida en este modelo, no se limita a un esquema pregunta-respuesta (respuesta reactiva). Conlleva una cadena de intervenciones donde cada una de estas tiene en cuenta la temática general y están relacionadas de forma implícita o explícita con las intervenciones anteriores.

Estos patrones de interacción presentan características diferentes según el medio utilizado: foros o debates electrónicos, Chat o videoconferencia, etc. y, también, según el tamaño del grupo, del contexto social, etc. Así, las posibilidades interactivas de la CMO estarían condicionadas por:

1. La presencia virtual de los participantes
2. La velocidad de transmisión de los mensajes

Estas dos características son las que deben permitir que se establezca una dinámica con un corto espacio de tiempo entre una intervención y otra. En general, respecto al potencial interactivo de la CMO podemos citar diferentes variables a considerar:

- El proceso comunicativo que tiene lugar se caracteriza como interpersonal, por lo tanto, está sujeto a los condicionantes de la comunicación humana: voluntad, motivación en participar, contexto social y organizativo
- Se deben considerar aspectos propios de la tecnología utilizada.
- La cualidad y el nivel de las intervenciones dependen del equilibrio entre el objeto de la interacción o tarea, de los participantes y de la herramienta de comunicación utilizada.

En términos de esta interacción que se genera en los espacios virtuales de aprendizaje, Pérez i Garcías (2002) identifica cuatro tipos de participación:

Tabla 2.5. Tipos de participación (Pérez i Garcías, 2002)

Académica: Exposición de ideas, compartir y comparar información, analizar y explorar discrepancias respecto de las ideas planteadas, negociar significados, sintetizar temas o acuerdos y aplicación o solución de problemas.	Social: Intercambio de mensajes personales no relacionados con la actividad de aprendizaje, pero de gran valor para mantener la cohesión social del grupo.
Técnica: mensajes referidos a problemas técnicos o de manejo del sistema de comunicación.	Organizativa: Mensajes que regulan o autorregulan el grupo en relación a la participación, moderación organizativa, coordinación, manifestación personal de no poder acceder al sistema.

Potenciar la interactividad, según Cabero (2002), es un elemento básico del desarrollo de la formación virtual, convirtiéndose en un mecanismo significativo en la incorporación y utilización de las TIC en forma más masiva, de forma que la calidad de los productos que se consigan estará claramente determinada por la naturaleza de la interacción. La interactividad debe ser considerada como un punto clave en el desarrollo

y análisis de contextos virtuales que proporcionan experiencias de enseñanza y aprendizaje de calidad (Barberà et al., 2001).

4.3. Potencialidades y dificultades de la CMO en el ámbito educativo

El conjunto de características que reúne la CMO convierten a este tipo de comunicación en una herramienta potencialmente interesante desde el punto de vista pedagógico. Así, Bates (1995) destaca las siguientes ventajas de su uso en dicho contexto:

- *Desarrollo de discurso académico.* Los participantes desarrollan habilidades para el análisis, construcción y defensa de un argumento, que sirvan de soporte para el desarrollo de sus opiniones además de ayuda para la crítica constructiva del trabajo de los otros.
- *Construcción de conocimiento.* El participante construye conocimiento generando, relacionando y estructurando ideas.
- *Trabajo colaborativo.* Los participantes pueden trabajar juntos en proyectos o trabajos específicos.
- *Maximizar el conocimiento y experiencia de todos los participantes.* Se comparte una mayor cantidad y calidad de conocimientos y experiencias.
- *Incremento equitativo de la participación.* Todos tienen la oportunidad de participar, esto favorece que los más tímidos, los que se sienten discriminados por sexo, edad aspecto físico, etc., puedan participar, sólo se juzga su contribución.
- *Desarrollo de habilidades de escritura reflexiva.* Ayuda a reflexionar creativamente en su propia escritura y la de los otros, facilitando la comunicación en forma escrita.
- *Feedback y contacto directo con el equipo académico central.* El participante recibe retroalimentación rápida de su tutor y de ser necesario a través de éste, del equipo académico.

- *Cruce cultural*. De acuerdo al origen cultural de los participantes es posible incorporar al proceso de aprendizaje diferentes perspectivas provenientes de diferentes culturas, al ser basado en texto y no visual no permite caer en estereotipos de raza, genero, etc.

Por su parte, Silva (2007) señala que una de las características de los ambientes constructivistas es facilitar el aprendizaje cooperativo y colaborativo, siendo ambos aspectos favorecidos por el uso de la CMO. Por ello, destaca como principales potencialidades pedagógicas de la CMO la construcción de conocimiento y la colaboración. Aspectos que caracterizan en gran medida este potencial enmarcado en los entornos de aprendizaje virtuales constructivista. En relación a este potencial educativo de la CMO como facilitador de la construcción de conocimiento, Salmon (2000) hace referencia a Jonassen et al. (1995) para argumentar:

Los grupos físicos pueden trabajar juntos para resolver problemas argumentar acerca de las interpretaciones y negociar el significado (..) mientras que en la conferencia el aprendiz esta electrónicamente comprometido con discusiones e interacciones con pares y expertos en un proceso de negociación social, la construcción de conocimiento ocurre cuando los participantes exploran problemas, discuten sus posiciones en una forma argumentativa y reflexiva y reevalúan sus posiciones. (Jonassen et al. 1995, p.16)

En esta unión entre aprendizaje colaborativo y uso de CMO, Harasim et al. (2000) señala que los ambientes online son particularmente apropiados para una aproximación al aprendizaje colaborativo con énfasis en la interacción grupal, en la cual la CMO facilita el compartir conocimiento y generar comprensiones comunes entre miembros de un grupo que no están trabajando juntos. Esta interacción en la CMO al ser escrita facilita la interacción reflexiva. Concluyen estos autores que el uso de la CMO ofrece oportunidades al aprendizaje colaborativo que hasta ahora han sido imposibles.

Para argumentar dicha interacción reflexiva como una ventaja de la CMO, Barberá et al. (2001) por su parte afirma que los mensajes electrónicos están a la vista de todos los participantes del debate, lo cual tiene como consecuencia que los textos de

dichos mensajes pueden buscarse, sus contenidos se pueden visualizar y examinar varias veces, el texto se puede reestructurar, etc. Por tanto, esto influye en la profundidad de la reflexión de la discusión, lo cual favorece la calidad de las aportaciones de los estudiantes que presentan informes más argumentados y bien elaborados.

Algunos autores sugieren que la interacción entre estudiantes mediante conferencias por ordenador puede ser más efectiva para lograr resultados en lo que se refiere a la adquisición de conocimientos (Underwood y Underwood, 1999, Crompton y Timms, 2003 en Silva, 2007). Para estos autores parece evidente que las tutorías y la colaboración pueden afectar positivamente al desarrollo del aprendizaje. En este sentido si un grupo curso funciona bien, se producirá un intercambio de conocimiento que apoye la construcción social de conocimiento, los estudiantes aceptarán la información de sus pares, del mismo modo que pedirán información y ayuda. Adicionalmente si se propicia el trabajo colaborativo estarán preocupados no tan sólo de su éxito personal sino también de aquellos con los cuales han compartido instancias de trabajo o intercambias a través de las herramientas proveídas por la conferencia (Silva, 2007).

Pero, si bien el uso de la CMO aporta diferentes elementos que potencian y benefician los métodos de aprendizaje en ambientes virtuales, es necesario también considerar la existencia de factores que pueden resultar problemáticos. En este sentido, encontramos en la bibliografía diferentes autores que en sus estudios resaltan una serie de dificultades que se han encontrado a la hora de implementar la CMO en el ámbito educativo. Basándonos en Bates (1995), Harasim et al. (2000) y Barberá et al. (2001), podemos mencionar las siguientes:

- La restricción del lenguaje escrito que demanda ciertas habilidades para desarrollar un discurso coherente y mantener un hilo conductor, adicionalmente puede dificultarse su uso en áreas que necesitan utilizar notaciones específicas como las ciencias.
- El exceso de información que se refleja en la cantidad de mensajes y focos de discusión que requieren mucho tiempo para seguirlos.

- Absorción emocional, relacionada a no sentirse representado del todo por el texto; la imagen visual y sonido transmite emociones que no se pueden transmitir con solo texto.
- Problemas técnicos relacionados con la configuración del sistema y el acceso a la red.
- Ansiedad comunicativa, enviar un mensaje y no recibir “pronta” respuestas o cuestionarse si habrá estado bien, en contenidos, redacción y extensión.
- La gestión del tiempo, considerado mayor que en una sesión presencial, y que se incrementa en la media que se tenga acceso personal a la red.
- Fluidez de la conversación, derivada de lo nuevo de la experiencia, los temores iniciales a participar y la poca experiencia del trabajo en grupo.
- Que los alumnos se sientan cooperando y no compitiendo, para lo cual es necesario reconocer en los compañeros un valioso recurso más de aprendizaje.
- La motivación para el trabajo colaborativo en equipo, si bien tiene muchas ventajas educativas también presenta problemáticas para organizar el trabajo y que todos cumplan su rol en los tiempos y formas establecidos.
- La interacción social haciendo uso de las habilidades sociales resulta más complicada que en la comunicación presencial, pues no existe el complemento de la comunicación no verbal de ésta última.
- La coordinación de la participación y de las actividades de enseñanza y aprendizaje relacionadas con el debate pues, únicamente, se dispone del medio escrito. Se produce una participación desigual, unos son activos participantes y otros participan poco o nada.

Uno de los principales focos de problema que destacan Salmon (2000) y Barberà y Badia (2004), es la sobresaturación de información, se pasa rápidamente de un escaso intercambio al inicio de la conferencia a una cantidad de mensajes e información difícil de manejar. Esto provoca una alta demanda de tiempo si no se dispone de criterios y habilidades para seleccionar lo realmente interesante. Este aspecto provoca gran angustia en los participantes que se sienten abrumados. Se sugiere facilitar a los estudiantes estrategias que les permitan regular su participación en el foro de modo

ayudar a los estudiantes a focalizar su participación en el foro de modo de armonizar la discusión y reflexión compartida con los tiempos de estudio.

En relación al lenguaje, los participantes con menos habilidades se sienten más renuentes a opinar, en cambio aquellos con más dotes literarios pueden escribir varios mensajes y a veces de grandes dimensiones. Por otra parte, es importante el uso del lenguaje, el cuál debe procurarse que sea lo más cordial y respetuoso, especialmente cuando se presentan conflictos entre los participantes o bien estos provienen de culturas diferentes. También el lenguaje es importante cuando se realizan experiencias entre estudiantes de culturas distintas usando lenguaje que no es el original, para cierta parte del grupo (Silva (2007)).

4.4. Modalidades de la CMO. La comunicación asíncrona, síncrona y cuasi-síncrona.

Podemos realizar diferentes clasificaciones de la CMO teniendo en cuenta diferentes criterios, pero quizá el que principalmente es utilizado en la literatura del ámbito es el relacionado con el tiempo en el cual se realizan las comunicaciones. Basándonos en este criterio nos encontramos con los sistemas de comunicación asíncrona en los cuales la comunicación se establece en tiempos distintos para cada uno de los usuarios. En esta categoría tenemos herramientas como el correo electrónico o el foro. Por otra parte, hablamos de comunicación síncrona cuando los usuarios tienen que estar conectados en el mismo momento produciéndose una comunicación en tiempo real, como por ejemplo ocurre en la videoconferencia.

Concretamente, Collins y Berge (1994) definieron la comunicación sincrónica como la actividad comunicativa que ocurre en tiempo real al igual que la comunicación presencial teniendo que estar presentes los participantes en interacción, aunque no necesariamente en la misma localización física. Por otro lado, la comunicación asincrónica se encuentra mediada tecnológicamente y no depende de que los estudiantes y profesores estén presentes en el mismo tiempo para dirigir las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Las comunicaciones asíncronas son utilizadas muchas veces en el e-learning para intentar paliar las carencias en el aprendizaje que se pueden producir al no existir un contacto personal entre los agentes formativos. Crean procesos comunicativos que

además intentan mejorar algunas de las dificultades que traen consigo los procedimientos presenciales tradicionales ayudando a conseguir una verdadera comunidad de aprendizaje en estos procesos de formación online (Gámiz, 2007).

Las características que definen este tipo de comunicaciones le aportan una serie de ventajas que se pueden aprovechar en educación tales como la falta de restricciones espaciotemporales que le aporta una gran flexibilidad a la hora de entablar conversaciones. También resulta positivo el hecho de que cada persona pueda adquirir su propio ritmo en la conversación en la que tiene cabida la lectura, reflexión y emisión de mensajes elaborados. En cuanto a los principales inconvenientes podemos destacar la pérdida de la espontaneidad y aclaración de matices que puede tener la conversación a tiempo real o la necesidad de una formación previa no sólo en competencias tecnológicas sino también en el uso de estos recursos para un buen aprovechamiento de los mismos.

Entre las herramientas de comunicación asíncronas como el correo electrónico o las listas de distribución, una de las que más se está utilizando últimamente, principalmente por sus características como mediadora en el aprendizaje colaborativo y en la creación de comunidades virtuales, es el foro. El foro es un espacio en el cual se van poniendo mensajes que se clasifican cronológicamente siguiendo distintas temáticas. De esta manera se pueden establecer líneas de conversación formadas por aportaciones y réplicas escritas de manera asíncrona. El foro se puede utilizar en modelos de enseñanza virtual para trabajar distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Algunos de esos aspectos son (Pereira, 2006):

- Reforzar la comunicación personal y ayudar a desarrollar el sentido de una comunidad de aprendizaje.
- Favorecer las relaciones e intercambios de carácter social y promover el aprendizaje colaborativo.
- Construir el conocimiento en grupo, reforzando el hecho de que el alumno asuma un compromiso y una actitud dinámica en su aprendizaje.
- Impulsar un mayor grado de interactividad entre los participantes.

- Implicar al alumno en tareas que exijan una participación activa en el discurso para su aprendizaje.
- Ayudar a los alumnos a encontrar soluciones ante determinados problemas que puedan dificultar su ritmo normal de aprendizaje
- Capacitar al alumno para que pueda moderar la comunicación en los procesos educativos.
- Permitir una participación activa y una discusión reflexiva sobre el contenido de los materiales.

En relación a la comunicación síncrona, tres son los condicionantes que deben darse para que sea considerada como tal, según Tancredi (2006): Participan al menos dos personas; que están ubicadas en sitios geográficos distantes; y que intercambian mensajes escritos en simultáneo. Hablamos de sincronía cuando tenemos al menos dos procesos que en un intervalo de tiempo establecen entre sí relaciones de complementariedad e interacción (Sowa, 2000, en Maldonado, Leal y Montenegro, 2009). Habrá mayor sincronía en la medida en que el intervalo de tiempo en el que se establece el vínculo entre los procesos sea más reducido.

Sin embargo, Castañeda (2007) añade un tercer modelo entre estas dos situaciones comunicativas diferenciadas por su variable temporal, y es el que responde exactamente a las características de algunas de las más utilizadas nuevas herramientas como el Chat o la mensajería instantánea. A esta situación de comunicación la denomina **cuasi-sincrónica**.

Bajo el paraguas de esta nueva clasificación encontramos las situaciones de comunicación en las que, aunque los participantes coinciden en el tiempo, no se realizan de manera totalmente simultánea, es decir, existe cierto retardo en su intercambio, debido, bien al tiempo que se tarda en responder por escrito al otro, sumado al más o menos grande retardo achacable a la velocidad de las líneas tecnológicas de intercambio o redes de datos. Para aclarar las diferencias entre sincrónico y cuasi-sincrónico, Castañeda (2007) realiza una caracterización más pormenorizada con los puntos clave a tener en cuenta:

Tabla 2.6. Diferencias sincrónico y cuasi-sincrónico (Castañeda, 2007)

Sincrónico	Cuasi-sincrónico
<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes se encuentran en un mismo tiempo. • Comunicación completamente simultánea. • El emisor y el receptor reciben un flujo de información continuo en el que pueden ir interviniendo conforme a sus necesidades. • Audioconferencia, videoconferencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes se encuentran en un mismo tiempo. • “Turnos de palabra”. • Para conocer y opinar acerca de la aportación del interlocutor, es necesario esperar a que éste termine de exponerla. • No existe la posibilidad real de interrumpir al interlocutor. • Chat o mensajería instantánea.

Centrándose en la comunicación desde un punto de vista pedagógico, Maldonado et al. (2009) entienden sincronía como “un conjunto de procesos de regulación mutua generados por agentes que se comunican y que, en tiempos relativamente cortos, entran en interacción” (p. 2). Estos mismos autores afirman que en los escenarios digitales de aprendizaje, el Chat, al exigir menos tiempo de espera para la integración de los procesos de emisión y recepción de la comunicación pedagógica, es más sincrónico que el foro, pero aunque en este último el tiempo entre la emisión del mensaje y la recepción de la respuesta es mayor debe garantizarse siempre la integración entre los dos procesos, de tal manera que la total asincronía no se cumple, pues no se completaría el ciclo de la comunicación.

Las diferencias de sincronía en estos dos escenarios nos hacen suponer que, en el foro, el participante puede dar un tratamiento más cuidadoso de la discusión y resolver con mayor eficacia problemas complejos; y, que el Chat, puede considerarse hipotéticamente como más favorable a la consolidación de grupos debido a la inmediatez de la comunicación, que posibilita el intercambio de saludos y el interés por el interlocutor. (Maldonado et al., 2009).

5. LA MENSAJERÍA INSTANTÁNEA

5.1. Del Chat a la Mensajería Instantánea

La mensajería instantánea, como herramienta cuasi-sincrónica de la CMO, podemos entenderla como una forma de comunicación en tiempo real, o en tiempos relativamente muy cortos, entre dos o más personas basada en texto, el cual es enviado a través de dispositivos conectados a una red como Internet. Sin embargo, para profundizar en su concepto debemos mencionar el término Chat como el origen de las diferentes modalidades de comunicación síncrona de la actualidad, siendo utilizados ambos términos como sinónimos al compartir la mayoría de características básicas de este tipo de comunicación, y que así utilizaremos en la fundamentación de la presente tesis, a excepción de algunos matices diferenciadores que veremos a lo largo de este apartado.

El anglicismo *Chat* fue adoptado para definir el concepto de charla textual mediatizada por ordenador. Partiendo de esta premisa, tras una revisión de la literatura especializada podemos encontrar diferentes definiciones:

Tabla 2.7. Definiciones del término Chat.

Blanco Rodríguez (2002, p. 5)	Término con el que coloquialmente se conoce un tipo de discurso y actividad discursiva mediada por ordenador, de carácter sincrónico y naturaleza textual
Salinas (2000, p. 216)	Son aplicaciones que permiten establecer una comunicación síncrona entre dos o más personas a través de mensajes escritos. Algunas de ellas permiten abrir canales de conversación privados o la figura del moderador
Pazos, Pérez y Salinas (2002)	Es un espacio de comunicación síncrona que permite realizar reuniones en tiempo real. Puede utilizarse para preguntar dudas, plantear cuestiones o, en definitiva, como un espacio de trabajo colaborativo en tiempo real. Son todavía pocas las comunidades que ofrecen este servicio
Cabero (2002)	Entorno de conversación escrita multiusuario creado para que intercambie opiniones con el resto de participantes en tiempo real

Por su parte, Tancredi (2006), en su conceptualización del término Chat, diferencia tres perspectivas desde las que definirlo: La terminológica, haciendo referencia al diccionario Webster del idioma inglés (1959) que lo define de manera general, como una conversación ligera e informal; La perspectiva técnica en la que se entiende el Chat como un servicio provisto por la red Internet que le permite a varias personas ubicadas en diferentes localizaciones, participar en una conversación intercambiando mensajes a través de un computador conectado a Internet. Y por último la perspectiva lingüística, como recurso emergente o discurso interactivo híbrido en razón de que:

- a) posee rasgos propios del lenguaje oral, por cuanto se trata de una “conversación” facilitada por medios electrónicos, y
- b) posee rasgos propios del lenguaje escrito puesto que “se conversa” con otras personas intercambiando mensajes escritos haciendo uso del teclado de computadores conectados a Internet.

Esta combinación o dicotomía entre “lo oral” y “lo escrito” a la hora de definir el término Chat también es puesta de manifiesto por Álvarez (2008) en su tesis sobre las interacciones sincrónicas escritas en línea, en la que recoge los términos más generalizados que utilizan diferentes autores para referirse al Chat como objeto de análisis.

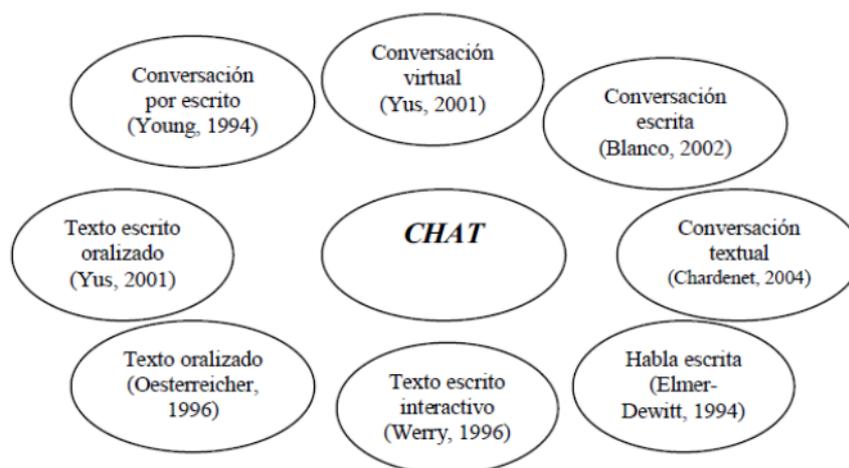


Figura 2.5. Designación del Chat como objeto de estudio (Álvarez, 2008, p. 122)

Álvarez (2008) concluye que esta polisemia que plantea la noción de Chat ha causado cierta confusión a la hora de definir el Chat como objeto de estudio. Desde su punto de vista, es preferible definir el Chat como un soporte de comunicación que alberga una variedad discursiva cuya caracterización ha suscitado asimismo una gran polémica dada su concepción oral en un medio escrito. A este respecto, el hecho de que la dicotomía oral / escrito deje de funcionar como tal en el caso de la práctica discursiva que propicia el Chat ha llevado a algunos a considerarlo como un producto discursivo independiente con un nombre propio.

Concretamente, Martínez Abad (2008) para argumentar que con el Chat nace un género discursivo genuinamente singular con propiedades del habla, propiedades de la escritura y con otras propiedades que ofrece el nuevo medio electrónico, expone siete características que indican la novedad y originalidad de dicha forma de comunicación:

1. La limitación temporal en el lenguaje oral y espacial en el lenguaje escrito, en el Chat son relativas gracias a que queda guardado un registro de la conversación y a que la comunicación es instantánea.
2. Se puede definir Chat como una conversación escrita (Blanco, 2002). Esta cercanía se debe a que es un diálogo en tiempo real que necesita inmediatez, rapidez. Esto provoca que contenga numerosas características de la oralidad como omisiones sintácticas y ortográficas.
3. Existen en la conversación vía Chat múltiples contextos que se combinan en sincronía:
 - a. El contexto de cada uno de los interlocutores. Cada participante es partícipe de su propio contexto cultural y actúa desde y a partir del mismo.
 - b. El contexto virtual: Los grupos de Chat se generan en torno a gustos o aficiones comunes. Cada uno de estos grupos, en general, se identifica con unas actitudes, jerga o interacciones particulares. Esta conciencia común generada en cada uno de los grupos es lo que denomino el contexto virtual.
4. Existen algunos elementos en la formación estructural del Chat que le son propios:

- a. Sistema de alternancia de turnos específico: En el Chat no son los usuarios los que gestionan la toma de turnos, sino que es el software el que controla el orden de la interacción. El programa asigna el turno al usuario que antes presione la tecla de “enter”. Este factor hace que en este contexto la toma de turno dependa de factores como la rapidez, el número de conversantes en el Chat y lo participativos que éstos sean (Blanco, 2002).
 - b. Interacciones múltiples: Aparece, en un Chat en el que coexisten varios interlocutores, una “yuxtaposición de conversaciones en la misma pantalla” (Yus, 2001). Los mensajes van apareciendo en la pantalla sin un orden aparente. Este desorden es sólo figurado, ya que el usuario desarrolla distintas estrategias para facilitar el seguimiento de la conversación en la que está enfrascado (como escribir al principio del mensaje el apodo del usuario al que va dirigido).
 - c. Disociación temática (Elgue, 2007, en Martínez Abad, 2008): En el Chat no parece seguirse una coherencia secuencial, ya que se salta de un tema a otro continuamente, se siguen discursos paralelos en una misma conversación, ... Y a pesar de todo, los interlocutores consiguen comunicarse y entenderse. Esto es así porque, la pantalla retiene permanentemente una porción de texto con los últimos mensajes enviados, por lo que la información es cognitivamente manejable (Blanco, 2002).
5. Los grupos de diálogo con motivos comunes formados crean una jerga propia a partir del “lenguaje general del Chat” que les da una identidad como grupo.
 6. No se puede señalar estrictamente que exista en la conversación vía Chat una revisión instantánea (oral) ni una revisión permanente (escrito) por factores anteriormente explicados. Podríamos hablar de una “revisión sucesiva” en unas ocasiones, ya que la corrección aparece después de la emisión del mensaje completo y de una revisión permanente en otras, en el sentido de que se corrige el mensaje antes de que lo reciba el otro.

7. El lenguaje del Chat busca emplear de modo creativo los recursos que le ofrece la gramática para mitigar las limitaciones que la falta de un contexto físico común genera –elementos prosódicos y gestuales- y para dar mayor velocidad a los intercambios. Podríamos agrupar dichos usos en:
- a. Persistentes faltas de ortografía, tanto involuntarios como intencionados. Esto se debe a la necesidad de rapidez en la comunicación para mantener el hilo y el interés por el tema.
 - b. A menudo, se intenta oralizar y dinamizar el texto escrito mediante la transcripción de las palabras tal cual se escuchan verbalmente (imeil) o las sustituciones (ke tal).
 - c. Es habitual el uso de abreviaciones, acrónimos y demás fórmulas que “rompen” las palabras. Los usuarios del Chat juegan con las palabras y las grafías hasta puntos insospechados.
 - d. Para dinamizar y reducir aún más el lenguaje se emplea con frecuencia la elipsis, es decir, la omisión de los elementos susceptibles de inferencia por los usuarios.
 - e. El emoticono: Este es el mayor ejemplo de la creatividad en el uso del lenguaje en el Chat. Es un modo de verbalizar conductas no verbales.

Según Osuna (2009), podemos cometer el error de pensar que con la herramienta Chat la comunicación es simultánea o sincrónica, pero en realidad no es así, coincidiendo con la modalidad cuasi-sincrónica que exponíamos en el apartado anterior. La conexión es efectivamente simultánea, pero cada participante de un Chat se toma su tiempo para percibir, decodificar, interpretar el mensaje y emitir la respuesta correspondiente. Por lo que, el hecho de que el mensaje haya viajado por el ciberespacio y esté a disposición del pretexto de manera instantánea, no significa que se acceda a él en ese mismo momento (Martínez y Solano, 2003, en Osuna, 2009).

Paradójicamente, cuando escribimos un texto con una herramienta informática, tenemos gran facilidad para revisar su construcción formal hasta que quede con el sentido exacto. Sin embargo, en los Chats se produce un sistema de argumentación más rápido y similar al de una conversación oral, donde el nivel de improvisación es mayor. Esto se produce por varios motivos: el primero es que en un Chat los sujetos están

obligados a no escribir textos muy largos y, en igual medida, el segundo motivo lo provoca la función scroll del Chat, donde los textos van desapareciendo de la vista al ir incorporándose las intervenciones más recientes. Es decir, el texto de un Chat está elaborado de forma más reflexiva que el de una conversación oral, pero menos que el de un texto escrito convencional (Osuna, 2009).

Basándonos en Yus (2001), y desde un punto de vista del funcionamiento y dinámica que se produce en las sesiones de los Chats, podemos señalar las siguientes características generales:

- Los usuarios se dan a conocer mediante apodos (Nick).
- La interacción se lleva a cabo de forma textual principalmente.
- Es anónimo (Cada persona tiene una identidad virtual, no necesariamente coincidente con la real).
- La interacción tiene lugar en áreas llamadas canales o salas.
- Los usuarios pueden estar ubicados de forma geográficamente dispersa.
- Es cuasi-síncrono, es decir, los participantes comparten el mismo tiempo, pero escriben y mandan sus mensajes tras leer los escritos por el resto.
- Se intercalan mensajes generados automáticamente por el sistema con los enviados por los usuarios.
- Los usuarios pueden entablar múltiples interacciones de forma simultánea.
- No es necesario el conocimiento previo entre usuarios para empezar a hablar.
- Los usuarios pueden entrar y salir de diferentes canales a voluntad.

Sin embargo, hoy en día las sesiones de Chat se han enriquecido, ya que pueden incluir, además del lenguaje escrito, el lenguaje hablado y hasta el lenguaje corporal a través de la videoconferencia, transferencia de archivos o pantallas compartidas. A esta evolución en la comunicación sincrónica Roldan (2009) la ha denominado como una primera y segunda generación del Chat, en la cual incluimos el concepto de Mensajería Instantánea.

Hasta el año 2004 aproximadamente el Chat privilegiaba el texto escrito, que, en un estilo libre, comunicaba usuarios remotos entre sí. El aumento de acceso a Internet y anchos de bandas, el desarrollo de

software basados en la web, así como la explosión de la denominada web 2.0 permitieron que el Chat se convirtiera en un medio multicanal. Es multicanal en el sentido que hoy el *chateante* dispone de nuevos recursos comunicativos como el audio, el video, compartir archivos, accesos a perfiles e información de preferencia publicada por el usuario, presentaciones remotas acompañadas de viva voz de un conferencista, entre otros. En suma, el Chat ha evolucionado a una segunda generación (Pimienta y Salazar, 2005, p. 6) al punto de conectar personas mediante diferentes recursos a modo de valores agregados que hacen la comunicación más cercana, humana y parecida al “*face to face*”. (Roldan, 2009, p. 71).

Según este autor, los recursos que caracterizan esta segunda generación del Chat o mensajería instantánea, privilegian el audio y video (extensiones de la voz y la vista) mediante ordenadores y software especializados, como Messenger o Skype, que permiten que las personas interactúen en tiempo real. Entonces, en este contexto el Chat de texto asume una función logística o de cortesía para solicitar el turno y hablar, para aprobar la participación de algún interlocutor o complementar algo; también, para agregar, complementar o refutar una idea ante un tema de interés. Asimismo, para compartir un recurso (enlaces web o archivos, etc.) dentro de una situación contextual. En una sesión de Chat actual se evidencia la articulación de recursos audiovisuales, gráficos y textuales basados en la web, con lo cual se infiere que el Chat de texto se complementa en el de la segunda generación.

En esta línea, Castro (2010), para diferenciar los términos Chat y Mensajería Instantánea, hace referencia a una serie de diferencias estructurales y funcionales. Concretamente los Chats tradicionales se basaban en “salas”, es decir, unos espacios, en principio vacíos, y a dónde van llegando los usuarios y uniéndose a la conversación. Esta conversación puede hacerse a través de texto, de voz e incluso de videoconferencia. Para ingresar en estas salas no hace falta ningún registro previo. Basta con adoptar un Nick, es decir, un nombre para ser identificado en ese Chat, y ya está. Estas salas pueden tener un interés común: una zona geográfica, una afición, un tramo de edad, una ideología... Y lo más habitual es que haya algunas personas de las que participan que

tienen la categoría de moderadores, con ciertos “poderes” sobre la sala, como la de banear (expulsar). En esa sala se reúnen de este modo personas desconocidas entre sí y todas hablan en común, aunque se pueden hacer “privados” a personas concretas. Y aunque existen programas que se descargan y sirven para “Chatear” (mIRC), con frecuencia se hace a través de una web.

Un servicio de Mensajería Instantánea sin embargo tiene otras características. Necesita, generalmente, un programa instalado en nuestro equipo, aunque también se puede hacer vía web, pero con funcionalidades limitadas. Exige también de un registro para poder acceder, generalmente proporcionando una dirección de correo electrónico. Y la conversación se hace con personas previamente aceptadas (conocidas o no, eso es otro problema). Servicios de mensajería habituales son Windows Live Messenger, Yahoo Messenger, Google Talk, ICQ o Skype, entre otros.

Por usar una metáfora, podemos decir que el Chat utiliza salas prefabricadas para reunirse, y a ellas acuden cuando quieren los usuarios que lo deseen. En el caso de la mensajería es una ventana desde nuestra casa a un vecindario en el que cada uno de nuestros contactos abre su ventana y nos permite ver si está o no y si está disponible para hablar en ese momento, es decir, que se trata de un servicio que aporta entre los usuarios la noción activa de “telepresencia” (Castañeda, 2007, p. 5).

Sintetizando lo expuesto hasta ahora, podemos afirmar que Chat y Mensajería Instantánea comparten un mismo origen, concepto y características, siendo aplicables los estudios y literatura especializada que hacen referencia a los Chats a las situaciones comunicativas propias de la Mensajería Instantánea. Así, en el siguiente gráfico resumimos las características propias de esta herramienta:



Figura 2.6. Características de la Mensajería Instantánea

5.2. La mensajería instantánea en el ámbito educativo

Para caracterizar el Chat en el ámbito educativo, Sánchez y Sánchez (2010) primeramente hace un análisis comparativo de las diferencias formales y lingüísticas entre el uso convencional o informal del Chat y el uso académico del mismo (ver **tabla 2.8.**).

Una de las principales características diferenciadoras, que destaca este mismo autor, es el papel de moderador, que puede ser un facilitador (docente) o alguien designado para regular la charla. Este moderador debe establecer las pautas de participación con el objetivo de ayudar a dinamizar y optimizar la comunicación virtual, buscando el cumplimiento de los objetivos del encuentro en la sala. La participación en el Chat busca la resolución de inquietudes de forma conjunta con ayuda del profesor y todos los asistentes, dinámica con la cual se busca generar un espacio coherente de retroalimentación y apoyo a las actividades que normalmente se derivan de un curso en plataformas virtuales. Los participantes asisten gracias al previo aviso del docente quien no escatima en dejar en claro los objetivos de la charla.

Tabla 2.8. El uso informal del Chat y el uso académico. (Sánchez y Sánchez, 2010)

Uso informal del Chat	Uso académico del Chat
Lo formal y lo espontáneo pueden convivir a partir del uso de los “emoticones” y de las formas económicas en la elaboración de los textos.	Las salas existen como un espacio de apoyo a los cursos virtuales, son de carácter público/grupal.

Para participar en el Chat no se necesita una hora de encuentro y no existe una duración determinada para este Chat.	Cada sesión de Chat tiene una hora previa acordada, con una duración promedio de 60 minutos.
La escritura casi siempre es poco cuidada, con varios errores de digitación u ortografía.	La escritura es casi siempre adecuada, se atiende a la ortografía (los facilitadores/docentes son claves en este proceso de regulación).
Con frecuencia la escritura es acompañada e incluso reemplazada por símbolos y emoticonos.	El tipo de escritura utilizada es convencional, casi siempre con un tipo de fuente y tamaño fijos. Cabe anotar que, por lo general, las opciones de caracteres especiales no están habilitadas en las salas de Chat académico.
No hay una preocupación mayor por el respeto de los turnos, por lo que se pueden encontrar muchos solapamientos e inconexiones entre cada intervención.	Como regla de participación, existe un respeto por los turnos y hay un moderador que regula el desarrollo y progresión temática del Chat.
Las estrategias de cortesía dependen del tipo de relación y proximidad entre los usuarios. Puede ser muy informal e incluso con expresiones mínimas de cortesía.	Necesariamente existen unos parámetros básicos de cortesía con el fin de poder dar intervención a cada participante, de una forma cómoda que propicie la adecuada expresión.

A pesar de que en la Mensajería Instantánea el texto se puede complementar con audio, video y recursos gráficos, y además hay escenarios de comunicación en los que el correo, el Chat y el foro tienden a integrarse, la realidad es que en la actualidad el Chat textual, en contextos de enseñanza aprendizaje, es bastante utilizado en diferentes plataformas educativas, según Sánchez Upegui (2009), por las siguientes 5 razones:

1. En primer lugar, los actos de comunicación académica se realizan fundamentalmente por medio de textos escritos; lo cual, por supuesto, no excluye el uso de recursos audiovisuales, pero tampoco lleva a éstos a reemplazar o a poner en un plano subsidiario formas de interacción basadas en lectura y escritura.

2. En segundo lugar, el Chat textual, como diálogo intelectual, permite que la lectura y la escritura, en cuanto herramientas para la construcción del pensamiento, se conviertan en estrategias para el aprendizaje en línea.
3. En tercer lugar, el Chat escrito permite fijar los aportes (la oralidad tiene cierto carácter efímero), que posteriormente son editados y organizados, para que los participantes puedan volver en cualquier momento a la información.
4. En cuarto lugar, cuando una sesión de Chat finaliza y se asigna a uno de los participantes la redacción de un resumen estructurado o la formulación de conclusiones, se está creando el escenario para fortalecer competencias comunicativas, pues este registro de escritura implica actividades cognitivas individuales y grupales asociadas a la lectura.

El Chat de tipo académico requiere una realimentación del discurso, teniendo en cuenta el grado de formalidad de lenguaje empleado (formalidad textual), la carga de actitud y/o evaluación expresada por el estudiante en el contexto y el conocimiento de fondo que hay, elementos esenciales para valorar si cumple con el propósito comunicacional, académico y actitudinal para el aprendizaje, e igual amerita dejar un registro del evento (ejercicio elaborado por el facilitador o un líder del curso) que permite socializar los resultados del encuentro sincrónico (Sánchez Upegui, 2009, p 29).

5. En quinto lugar, con una adecuada tutoría o moderación, el Chat tiene la posibilidad de no ser una escritura reproductiva o basada en conocimientos declarativos (que también son importantes), sino un espacio de interacción formal para pensar y desarrollar perspectivas propias, mediante la interacción, la argumentación, las preguntas y el análisis crítico del conocimiento.

Este nuevo escenario que aparece con el uso de la mensajería instantánea en contextos de enseñanza-aprendizaje proporciona a los alumnos un modelo de educación a distancia basado en la tecnología, en dónde los estudiantes pueden contar con una comunicación sincrónica o cuasi-sincrónicas para recibir asesoría de sus profesores y de otros expertos, así como sostener discusiones sincrónicas entre ellos.

Asimismo, el alumno, el grupo y el profesorado mantienen una estrecha y cercana comunicación que le restituye una personalización casi presencial y que permite conseguir respuestas, dudas e inquietudes académicas y extraacadémicas de forma relativamente inmediata (Aguirre, Casco y Laurencio, 2009).

5.3. Usos educativos de la mensajería instantánea. El aprendizaje colaborativo

De entre los diferentes usos a los que se hace referencia en los diversos estudios sobre el Chat en un contexto de enseñanza aprendizaje, Osuna (2009) destaca cinco como los más interesantes, apoyándose en las aportaciones de Javier Sánchez Soto, miembro del Grupo de Investigación de Tecnología Educativa de la Universidad de Murcia:

- *Clase Virtual*, donde se desarrollan los contenidos curriculares para que el alumnado constituya su conocimiento, de forma análoga a una clase presencial.
- *Tutorías individualizadas o grupales*, donde se pueden trabajar conceptos, procedimientos, actitudes o valores de forma individual o grupal entre profesorado y alumnado.
- *Debates* en torno a un tema determinado. Es recomendable que las intervenciones del alumnado en el Chat partan de sus aportaciones previas en un foro de debate.
- *Trabajo colaborativo*, donde el alumnado asume su responsabilidad en el trabajo en pareja o en grupo.
- *Entrevistas* a personas expertas sobre algún tema concreto para hacer preguntas o plantear dudas.

Por su parte, Tancredi (2006) identifica y agrupa en tres los tipos de uso del Chat en el ámbito educativo:

- Como herramienta de **socialización**. Este tipo de uso se corresponde con lo que Gilbert y Moore (1998) denominaron interactividad social. Se define como un área electrónica donde puede ser discutido cualquier tópico, utilizando un patrón de

interacción no estructurado e informal. Este tipo de uso está más bien próximo a la orientación social y de entretenimiento (Chat informal).

- Para el **intercambio de información**. Plantea interacciones unidireccionales o bidireccionales entre los participantes. En la interacción unidireccional el eje de la interacción recae en el profesor quien realiza una presentación durante la sesión de *Chat* y los estudiantes “escuchan” pudiendo o no formularle preguntas al finalizar la sesión. En la interacción bidireccional el eje recae en un contenido que debió ser procesado por los miembros del grupo que participa en la sesión de Chat. A pesar de que en este tipo de uso los participantes de la sesión de Chat se encuentran en grupo, la interacción que se plantea entre ellos es más bien del tipo *uno a uno*: del estudiante al profesor y viceversa, por cuanto cada participante formula o responde preguntas e inquietudes al profesor en torno al contenido estudiado.
- En el desarrollo de **aprendizajes colaborativos**. Este plantea una interacción de tipo multidireccional por parte de un grupo que se involucra en un proceso compartido de creación de valor, donde dos o más individuos con habilidades complementarias interactúan en igualdad de condiciones, para crear una comprensión común que ninguno poseía previamente. En el logro de tal propósito el grupo puede recurrir a las distintas técnicas de aprendizaje colaborativo entre las que se encuentran la elaboración compartida de relatos, los debates, las tormentas de ideas y las discusiones, que implican una plurigestión del texto instruccional, la alternancia de los roles genéricos de escritor y receptor y el desempeño de diferentes roles especializados por parte de los participantes como pueden ser el de moderador, animador, relator y secretario, entre otros.

En relación con estos tres tipos usos del Chat, es importante resaltar que, tanto en la literatura especializada como en las experiencias prácticas en ambientes de e-learning, se suele responder a los tipos identificados como Socialización e Intercambio de información, tendiéndose a desestimar el potencial del Chat para promover el aprendizaje colaborativo. Tal vez, la situación se deba a la mayor complejidad que demanda el tipo de interacción multidireccional propia del aprendizaje colaborativo (Tancredi, 2006).

No obstante, dicho uso de la Mensajería Instantánea para desarrollar los aprendizajes colaborativos es también uno de los argumentos defendidos por Sánchez y Sánchez (2010), al que denomina *discusión intelectual*. Afirma que es una valiosa herramienta que permite el tratamiento de aspectos puntuales, la exposición de instrucciones, la resolución puntual de inquietudes y además admite el intercambio de aportes, acción que puede enriquecer aún más este espacio al contribuir a la generación y fortalecimiento de vínculos académicos entre los participantes gracias a las posibilidades de encuentros significativos en términos de aprendizaje y reflexión; estos vínculos por supuesto pueden llegar a facilitar la construcción conjunta y el trabajo colaborativo, así como la conformación de comunidades académicas y de aprendizaje.

En esta misma línea argumentativa del Chat como diálogo intelectual, encontramos a Campuzano (2003), la cual especifica los siguientes usos del Chat:

- Realizar definiciones o precisiones de conceptos.
- Aclarar dudas de manera cooperativa.
- Intercambiar comentarios.
- Debatir y argumentar.
- Dar ejemplos de conceptos y explicarlos.
- Resumir y sintetizar.
- Aprender a resolver las polémicas que surjan.
- Reorientar o regular los aportes de los participantes, de acuerdo con los fines del Chat.
- Explicar un procedimiento.
- Con la orientación del docente, los participantes trabajan no sólo sobre los conocimientos previos y conocimiento nuevo, sino también sobre malentendidos derivados de una interpretación deficitaria de la lectura. Así se encuentran los errores en su razonamiento.

Sánchez Upegui (2009) añade que el conocimiento se genera también mediante la participación en la realidad o realidades. Esta idea indica que el conocimiento no sólo

es una actividad conceptual, sino que es un saber vivo producto de la expresión individual (personalización) y de la participación en determinados contextos, para discernir, escribir, crear, interactuar, argumentar, proponer... Así:

En el ámbito especializado de la educación virtual, los géneros discursivos como el Chat o la Mensajería Instantánea, en cuanto espacios dialógicos, deliberativos y de escritura (en algunos casos apoyados por audio y video), tienen esa potencialidad para generar conocimiento “vivo”, que surge en gran medida a partir de la experiencia: participación, autoevaluación, colaboración y autoexpresión (Sánchez Upegui, 2009, p. 13).

Dentro de este contexto, Tancredi (2006) propone el Modelo del Triángulo Interdisciplinar, denominado así en razón de que toma en cuenta el aporte complementario de tres perspectivas disciplinares para fundamentar teórica y metodológicamente las acciones que se realizan en un Chat que promueve el aprendizaje colaborativo, concretamente: la lingüística, la instruccional y la social. En la siguiente figura se representa la relación de interdependencia que se plantea entre estas tres perspectivas. Ellas actúan simultáneamente de forma tal que cualquier actuación enmarcada en una de las disciplinas repercute en las otras, en otras palabras, de acuerdo con el modelo, la acción de cada participante en el *Chat* posee un triple significado y efecto.

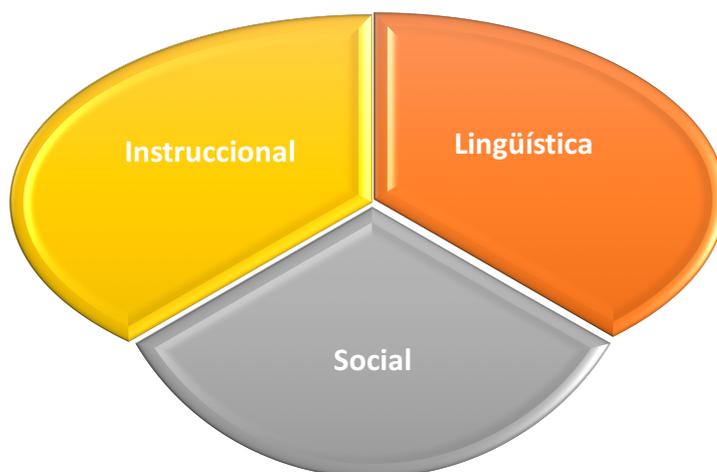


Figura 2.7. Modelo del Triángulo Interdisciplinar (adaptado de Tancredi, 2006)

Siguiendo a este autor, la premisa central de la que parte la **perspectiva lingüística** es que todo producto de la actividad verbal, oral o escrita -y el Chat y la Mensajería Instantánea son uno de ellos- realizado por personas denominadas interlocutores, sean estos una conversación cotidiana, un artículo de prensa, un discurso, un libro, una secuencia de instrucciones, constituyen unidades de comunicación las cuales, además de ser emitidas intencionalmente, tienen una ubicación que viene dada por unas determinadas coordenadas espaciotemporales, poseen una estructura y una función que pueden ser objeto de planificación y análisis una vez producidas (Van Dijk, 1992, en Tancredi, 2006). A esas unidades se les denomina textos y constituyen el objeto de estudio de la lingüística del texto.

Por su parte, la premisa de la que parte la segunda de las perspectivas, la **instruccional**, es que la instrucción es un proceso intencional y sistemático dirigido a proveer experiencias educativas en el marco de una situación institucionalizada, interviniendo el/los profesor/es, los estudiantes, bien como individuos o como miembros de un grupo y un contexto en el que actúan unos y otros.

La premisa central de la que parte la **perspectiva social** es que buena parte del aprendizaje colaborativo se da en un contexto social, particularmente en el ámbito de los pequeños grupos. La dinámica de grupos aporta los referentes necesarios para abordar el estudio de un Chat como un fenómeno social.

En la siguiente tabla, se representa la relación que se plantea entre las contribuciones que aporta cada una de las perspectivas disciplinares para describir y prescribir el uso del Chat como estrategia de aprendizaje colaborativo.

Tabla 2.9. Contribuciones de las tres perspectivas disciplinares consideradas en el Modelo del Triángulo Interdisciplinar (Tancredi, 2006).

Conceptualización del Chat. Rasgos	Perspectivas disciplinares del Chat colaborativo		
	Lingüística	Instruccional	Social
1. Entre 3 y 8 personas, ubicadas en lugares geográficos diferentes, hacen uso del servicio Chat...	Interlocutores: Hablantes y Oyentes que intercambian alternativamente sus roles	Grupo de estudiantes mediado por el profesor	Miembros de un grupo pequeño

2. ...para realizar actuaciones colaborativas dirigidas a construir aprendizajes académicos y personales/sociales,	Actos de Habla: comprometerse, cuestionar, evaluar, reflexionar, elaborar, discutir, sintetizar, construir, analizar, resolver problemas, inquirir, responder.	Actuaciones propias de las técnicas de instrucción y estrategias de evaluación pertinentes a la situación instruccional	Actos: intervenir, callar, contestar, persuadir, solicitar, instruir
3. orientados por una intención,	Intención comunicativa	Objetivo o intención instruccional	Propósitos: Producir y presentar ideas en el caso de grupos orientados hacia una tarea. Evaluar, argumentar y compartir posiciones en el caso de grupos de discusión
4. de acuerdo con pautas previamente convenidas,	Macroestructura o plan general de organización de la interacción. Roles: Negociadores del tema, de las actividades y de las pautas. Plurigestores del texto	Secuencia instruccional: Triada de eventos inicio, desarrollo y cierre. Roles: Profesor: contextualización, monitoreo, metacomunicación. Estudiantes: IDEM celda izquierda	Secuencia de acciones: Según el propósito del grupo sea: orientarse a una tarea o discutir. Roles: Observador, relator, monitor, secretario, ...
5. en un contexto determinado	Ubicación:Coordenadas espaciotemporales para la sesión	Programa de formación o curso o asignatura del currículum	Contexto social: situación educativa institucionalizada

5.4. Recomendaciones para el uso de la Mensajería Instantánea en la enseñanza.

Una vez justificado y contextualizado el uso de la Mensajería Instantánea dentro del ámbito educativo, y siguiendo las aportaciones de diferentes autores⁵, presentamos una serie de recomendaciones o normas útiles para planificar, desarrollar y evaluar una sesión de Mensajería Instantánea con fines de enseñanza aprendizaje.

Así, debemos hacer referencia en este contexto al concepto de *Netiqueta*, entendida como el conjunto de normas sociales que deben regir la comunicación en Internet. Es una especie de código de urbanidad en entornos del ciberespacio. Existen

⁵ Castañeda (2007), Osuna (2009), Sánchez y Sánchez (2010), Sánchez Upegui (2009).

normas generales y normas específicas para el Chat, el foro, el correo electrónico, el blog, etc. Abarca desde aspectos relacionados con los formatos de visualización, hasta la ética en el comportamiento, pasando por el estilo literario, la corrección gramatical y ortográfica. Estas normas se justifican en función de que en Internet no se relacionan ordenadores o computadores, sino personas que usan sus ordenadores y la red para comunicarse (Osuna, 2009).

En relación a las normas generales, destacar el comportamiento de quien participa en un Chat, el cual debe ser respetuoso en sus interacciones con los demás individuos, máxime si se trata de un entorno educativo. Además, Osuna (2009) destaca las siguientes normas:

- Hay que tratar a quienes participan en el Chat con el mismo respeto con que nos gusta ser tratados o tratadas.
- Antes de escribir cualquier mensaje, hay que pensar bien su redacción, evitando que pueda dar lugar a interpretaciones erróneas.
- Cualquier mensaje debe ser escrito pensando en cómo será la reacción de quien lo reciba.
- Hay que cuidar las normas ortográficas.
- Hay que evitar palabras relativas al argot restringido a un grupo reducido de personas.
- Las recriminaciones públicas son muy mal recibidas, normalmente. Para esto hay que elegir los mensajes privados dentro del Chat.
- Debemos usar los mensajes privados también para las indicaciones particulares que se da al alumnado y que no repercuten directamente al grupo completo.

Para desarrollar las normas específicas a tener en cuenta a la hora de concretar y llevar a cabo una sesión de Mensajería Instantánea académica, haremos referencia a diferentes momentos de su planificación: antes de la sesión, inicio y desarrollo, la participación e intervenciones, después de la sesión.

- **Antes de la sesión de mensajería instantánea:**
 - Antes de empezar a usar esta herramienta el profesor/tutor debe plantearse tres preguntas básicas: ¿Por qué esa herramienta?, ¿por qué aquí? y ¿por

qué ahora?; No hay que olvidar que se está inmerso en un proceso educativo, y por lo mismo el uso de la misma debe enriquecerlo, no sólo adornarlo.

- El tutor y los estudiantes deben planificar la actividad; esto es, se deben definir los participantes, el tema, los objetivos, la duración, la fecha y la hora. Asimismo, es conveniente tener unas recomendaciones básicas de orden comunicativo, es decir, fijar unas premisas básicas de uso de las herramientas de Chat o mensajería instantánea en el contexto académico, no estamos hablando de una interacción informal, los alumnos deben saber exactamente qué se espera de ellos en cada momento y cuáles son los mínimos (organización, tipo de intercambios) que se pedirán cuando usen esta herramienta en el contexto de la asignatura.
- Los estudiantes deben cumplir los compromisos previos a la sesión, pues de lo contrario no será lo suficientemente productivo.
- Tener en cuenta cinco condicionantes básicos para el uso de la mensajería instantánea: *Disponibilidad*, es decir tiempos de los que dispone en la asignatura, necesidad de desplazamientos que requiere la actividad, recursos de la entidad que da soporte al proceso, etc.; *Conectividad*, es decir, ancho de banda que requiere la aplicación, ancho del que disponen los participantes, capacidad de la herramienta específica para el número de participantes previstos; *Accesibilidad*, es decir, grado en que la herramienta se adapta a las necesidades específicas planteadas por su grupo de estudiantes; *Requisitos de software*, es decir, los propios de la herramienta específica necesitada, precio, condiciones del software, capacidad de usuarios, licencias necesarias, etc. y por último *Usabilidad*, entendida como la facilidad de uso de la herramienta y comodidad para la resolución de problemas .
- Antes de comenzar a usar la herramienta por parte del profesor, se debe aprender a usarla, así como evitar utilizar su cuenta personal.

- **Inicio y desarrollo de la sesión de mensajería instantánea con fines educativos:**
 - Al entrar al Chat se envía un saludo. Sólo en el caso de que el alumnado llegue tarde, debe pasar al Chat sin saludar y de la forma más discreta posible, o sólo debe ser contestado al saludo el tutor o moderador. Debe esperar a leer los que se está escribiendo y sólo empezará a introducir sus mensajes cuando esté bien centrado en el contenido. Se ha observado que quienes llegan tarde empiezan a dar una serie de explicaciones que, al ser registradas por el sistema y respondidas por los demás participantes, entorpecen la cohesión y el desarrollo temático del Chat.
 - Evitar tratar temas personales o asuntos operativos que no son del caso, ciñéndose los participantes al tema.
 - Dependiendo del contexto y de cada caso, en ocasiones puede ser útil tener escritas con antelación las preguntas, reflexiones o aportes pertinentes al tema del Chat.
 - La responsabilidad última del Chat académico la tiene el profesorado en su condición de mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Él da las indicaciones y orientaciones oportunas, al igual de como lo haría en una clase presencial. Pueden existir Chats liderados por el alumnado que se responsabiliza de actividades concretas; en estos casos, el papel de mediador pasa directamente a dicho alumnado.

- **La participación e intervenciones:**
 - Debe trabajarse siempre con grupos de discusión de no más de 20 alumnos, intentando garantizar que cada uno al menos tenga una oportunidad de exponer su parecer en la sesión. Debe exigirse a los alumnos que sus intervenciones siempre aporten algo nuevo a la discusión, ya sea un nuevo dato o una nueva perspectiva desde la que plantear la cuestión.
 - Es indispensable que el tutor o moderador del Chat tenga una metodología clara que le permita mantener el orden en las intervenciones; para ello resulta útil otorgar los turnos de participación y escribir el nombre del

interlocutor a quien se refiere puntualmente; además, todo participante debe sentir que su presencia e intervenciones son tenidas en cuenta.

- Cuando se tiene la intención de enviar un mensaje muy largo, no debemos esperar a escribir todo para enviarlo. Escribamos una parte del texto, pongamos puntos suspensivos y enviémoslo. Así se sabrá que seguimos escribiendo y esperarán a que terminemos de enviar el texto completo.
- Es importante evitar interrumpir las intervenciones de otros, pues esto puede quitarle coherencia al Chat. En una interacción eficiente sólo una persona interviene a la vez.
- También se debe evitar la profusión de textos que no tienen rendimiento comunicativo, como: abundancia de saludos a destiempo, constantes correcciones y aclaraciones innecesarias.
- Como estrategias de compensación que buscan suplir los vacíos que implican la ausencia de los canales visuales y auditivos en esta comunicación virtual, encontramos la posibilidad del uso de los emoticonos, que son composiciones icónicas que representan emociones.
- Se le otorga una especial importancia a la cortesía lingüística en esta interacción virtual, entendida, según Escandell (1996), como un conjunto de normas sociales de carácter convencional, las cuales normalizan el comportamiento de los miembros del grupo social, permitiendo ciertas formas de conducta y restringiendo otras. En este contexto, la cortesía tiene un papel primordial, como mecanismo que puede facilitar la perdurabilidad y mejor calidad del contacto virtual, contacto un tanto frágil ante la no presencia física de los interlocutores. En este sentido el usuario en la comunicación virtual recurre a estrategias como los saludos, despedidas, disculpas y formas de atenuación entre otras.
- Es recomendable utilizar direcciones de Internet para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como otros recursos necesarios para la reflexión, la crítica y el diálogo, como imágenes, documentos de texto, vídeos, etc.

- **Después de la sesión de mensajería instantánea:**
 - Antes de cerrar el Chat, es recomendable que cada participante envíe una frase síntesis sobre alguno de los temas abordados o sobre el sentido general del Chat. Esto facilita la síntesis global posterior.
 - Al finalizar, y dependiendo de los objetivos, es aconsejable realizar la coevaluación del Chat como oportunidad formativa: ¿se lograron los propósitos, se aclararon las inquietudes o se multiplicaron?, ¿la comunicación fue efectiva y eficaz?, ¿qué recomendaciones surgen para una próxima sesión?
 - Después de la sesión debería facilitarse acceso a los alumnos al registro de la misma (grabación o registro de contenido) para que puedan repasar los temas e intervenciones más interesantes, así como un resumen o lista de conclusiones.
 - Debido a la inmediatez y la velocidad a la que se desarrollan los acontecimientos en este tipo de sesión, es probable que los participantes hagan posteriores reflexiones sobre el contenido de la misma, e incluso que muestren su acuerdo o desacuerdo con las impresiones, contenidos u opiniones expresadas en ella. Por lo anterior puede resultar enriquecedor complementar las sesiones “en vivo” con algún tipo de herramienta de publicación colectiva que les permita hacer públicas dichas reflexiones, como el caso de los foros.

CAPÍTULO 3

EL PRÁCTICUM DE MAGISTERIO

▪

1. INTRODUCCIÓN

2. EL PRÁCTICUM. CONCEPTUALIZACIÓN

3. ORGANIZACIÓN DEL PRÁCTICUM EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

4. LA SUPERVISIÓN Y LOS SEMINARIOS EN EL PRÁCTICUM

5. LOS SEMINARIOS VIRTUALES EN LA SUPERVISIÓN DEL PRÁCTICUM

1. INTRODUCCIÓN.

El Prácticum en las distintas titulaciones que se imparten en la Facultad de Ciencias de la Educación, es una materia de carácter troncal cuya peculiar organización la diferencia del resto de materias teórico-prácticas, ya que supone una toma de contacto reflexiva vivencial y profesionalizadora, con la realidad educativa, y una oportunidad real para el acceso al mundo del trabajo.

Dicho programa formativo constituye una situación compleja y diversa, sobre todo por la variedad de agentes y contextos que participan. Por un lado, los supervisores (profesor universitario), los tutores (el maestro del centro escolar) y los estudiantes; por otro, los centros escolares (donde se despliega la experiencia práctica) y los centros universitarios (la Facultad, donde se organizan seminarios periódicos durante el Prácticum para analizar y reflexionar sobre la práctica) (Romero y Ortíz, 2008).

Sin embargo, la aparición de las TIC y el uso generalizado de Internet favorecen especialmente a las universidades ya que aumentan significativamente las posibilidades formativas derivadas de la disponibilidad temporal o la ubicación geográfica. Por tanto, aparece un nuevo modelo formativo que combina la enseñanza presencial con la formación on-line. En esta línea, internet se presenta como una herramienta formativa para transmitir información y que a la vez permite la comunicación, tanto síncrona como asíncrona, entre los participantes en un curso virtual. Así, comienzan a aparecer experiencias novedosas relacionadas con la supervisión del Prácticum de maestros a través de redes de aprendizaje (Peña, 2005).

En el presente capítulo empezaremos conceptualizando el Prácticum como periodo en el que los alumnos inician su andadura dentro del mundo profesional de la educación y comienzan sus primeras experiencias en el contexto que constituirá su futuro laboral, concretando su organización como asignatura dentro del plan de estudios de la carrera de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. A continuación, nos centraremos en el proceso de supervisión que se lleva a cabo en el Prácticum a través de los seminarios que se configuran como espacios flexibles e idóneos para promover la reflexión pedagógica constante y crítica

del alumnado mediante la comunicación de experiencias y el contraste de opiniones, para finalizar exponiendo en el último apartado diferentes experiencias e investigaciones sobre el uso que se está haciendo de los entornos virtuales para mejorar el desarrollo de la supervisión del Prácticum.

2. EL PRÁCTICUM. CONCEPTUALIZACIÓN

Durante la formación inicial de los estudiantes de Educación tiene lugar el primer contacto en su futuro mundo profesional a través del Prácticum. En este periodo el alumno entra en contacto con la estructura real de lo que será el medio en el que ejercerá su profesión. Es una etapa muy importante ya que afronta por primera vez situaciones que hasta ese momento sólo conocía de una manera teórica a través de las asignaturas de la universidad.

El objeto esencial del Prácticum es la inmersión del estudiante en el escenario profesional. Los estudiantes salen de las aulas universitarias para encontrarse con la profesión, los profesionales, las instituciones, los alumnos, las ideas previas, la teoría y, por si la interacción con todo esto fuera poco, también encontrarse consigo mismo (Ponce de León, Valdemoros, Sanz y Martínez Berbel, 2015 p. 11).

Novella, Costa, Forés y Pérez Escoda (2011) defienden el carácter transversal del espacio del Prácticum, en el que confluyen todos los contenidos que han estado presentes en los créditos teóricos y prácticos de las asignaturas obligatorias y optativas. El Prácticum debe facilitar la integración de los contenidos de la disciplina que se van trabajando en la trayectoria formativa del estudiante, a partir del repertorio de experiencias que así lo hacen posible. Zabalza (2002) manifiesta esta idea de la manera siguiente:

Desde hace años vengo defendiendo que el Prácticum no es un componente más de la carrera (como si se añadiera una nueva materia al Plan de Estudios) sino un componente transversal de la formación que debe afectar y verse afectado por todas las materias del Plan de Estudios. La naturaleza formativa del Prácticum o de las prácticas de empresa se

desnaturalizan y pierde sentido si aparece desligado de los contenidos, metodologías y referencias que se hacen en el resto de materias (p. 174).

Pero, según López e Hinojosa (2008), no es sólo una oportunidad para conectar la teoría a la práctica, sino que posibilita, mediante el desarrollo de actividades profesionales en contextos y condiciones reales, la consolidación vocacional y el inicio de la socialización laboral. Durante el periodo de prácticas los estudiantes toman contacto con sus escenarios profesionales reales, se aproximan a las condiciones de trabajo en que deberán desempeñar su actividad profesional y acceden a nuevos referentes desde los que codificar los contenidos teóricos tratados en las materias (López y Romero, 2010). En efecto, durante este periodo los alumnos podrán de manera privilegiada:

Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento, así como, comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales (Orden ECI/3857/2007).

Para Cid (1995), citado en Gámiz (2009), el Prácticum se entiende como el conjunto sistemático de actividades con el objeto de realizar un acercamiento del futuro maestro/a al mundo profesional docente como inicio del proceso de profesionalización.

Por su parte, Zabalza (2003), en una primera aproximación al término, entiende el Prácticum como “el periodo de formación que pasan los estudiantes en contextos laborables propios de la profesión: en fábricas, empresas, servicios, etc.; constituye, por tanto, un periodo de formación (...) que los estudiantes pasan fuera de la Universidad trabajando con profesionales de su sector en escenarios de trabajos reales” (p. 41). Tejada (2005) comparte dicha definición, pero además añade que implica, no sólo el escenario real laboral, sino también el proceso de inicio de la socialización profesional, por tanto, con independencia del tipo de proyecto de acción profesional e inserción profesional que conlleva, exige para poder activar las competencias profesionales la actuación real con toda la autonomía y responsabilidad en la ejecución.

Siguiendo a Zabalza (2006) y Gámiz (2009), y apoyado también en las definiciones anteriores, podemos enumerar seis funciones básicas que cumple, o debería de cumplir, el Prácticum en la formación en cualquier caso siempre que éste se halle integrado en los programas formativos:

- Para aproximar a los estudiantes a escenarios profesionales reales. Es una oportunidad para ver los centros de trabajo desde dentro y constituye, como decíamos, la función básica de este periodo.
- Para que los estudiantes puedan generar marcos de referencia o esquemas cognitivos, de forma tal que los aprendizajes académicos queden iluminados por su “sentido” y su “naturaleza” en la práctica profesional. Según este autor éste es el aspecto que mejor resume el sentido curricular del Prácticum. Por una parte, porque permite ilustrar la teoría académica desde la práctica profesional real y, al mismo tiempo, pero en un sentido inverso, permite leer mejor la práctica profesional real y comprenderla a la luz de los aprendizajes teóricos en los que se apoya la acción.
- Para llevar a cabo nuevas experiencias formativas (integrar nuevas competencias, adquirir nuevos conocimientos, desarrollar nuevas habilidades, reforzar o modificar actitudes, etc.). En este caso, es fundamental poder llevar a cabo un correcto y explícito desarrollo curricular del programa de prácticas de manera que se concreten, hasta donde parezca adecuado, los aprendizajes que se esperan obtener de la experiencia. La diferenciación entre los tres órdenes de contenidos formativos (conocimientos, habilidades personales y actitudes) resulta muy clarificadora en este punto.
- Para que los estudiantes se hagan conscientes de sus puntos fuertes y débiles constituyendo un recurso importante a la hora de detectar lagunas formativas. Esta dimensión posee una potencia formativa de una importancia fundamental. Tanto en el orden de competencias metacognitivas y metaoperativas (la forma en que los sujetos somos conscientes de nuestros propios recursos intelectuales y prácticos: de cuáles son y de cómo los manejamos) como en el orden de las actitudes y otros componentes ligados a la personalidad de cada uno.

- Como oportunidad para vivir sobre los propios escenarios profesionales sus dinámicas, la naturaleza de las intervenciones que se llevan a cabo en ellos, el sentido que los profesionales dan a su trabajo, etc. De esta manera el estudiante se empapa de la cultura del día a día de la profesión con la que convivirá en su desempeño laboral. Es la única manera de aprender esta dimensión socializadora que no se puede hacer en las aulas de la universidad.
- Para situar a los estudiantes ante un contexto de actuación en el que deben tomar decisiones y actuar de manera autónoma. Les obliga a documentarse cuando les surja alguna duda y a obtener un tipo de conocimiento distinto al académico y que está más próximo al que tendrán que ir desarrollando a lo largo de toda su vida profesional.

3. ORGANIZACIÓN DEL PRÁCTICUM EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Con este apartado queremos contextualizar la organización del Prácticum de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada en el periodo en el que se desarrolló la investigación de la presente tesis. En la actualidad, dichos planes se encuentran reformados con la creación de los nuevos grados universitarios para adaptarse al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

El Prácticum de Magisterio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada es una etapa formativa recogida en los planes de estudio como una asignatura troncal estructurada en varias etapas en las que los estudiantes realizan sus estancias en centros educativos. El programa formativo que se realiza desde la Universidad incluye unos seminarios que se llevan a cabo al mismo tiempo que las estancias en los centros y que sirven de complemento y de ayuda a la reflexión ante la nueva experiencia realizada.

Consta de dos tramos diferentes, uno generalista (M-I) en el que se prima la observación y se fomenta el desarrollo de aprendizajes de tipo más general y otro especialista (M-II) que se desarrolla en aulas de la especialidad de cada uno de los estudiantes. Según el Plan de estudios por el que se regían las antiguas titulaciones de Maestro (*Real Decreto 1440/1991, de 14 de junio, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales*

propias de los planes de estudio conducentes a su obtención -B.O.E. 11-10-91-), ambos se desarrollaban de manera continuada durante el primer cuatrimestre (de primeros de octubre a finales de enero) o en el segundo cuatrimestre (de finales de febrero a primeros de junio) del tercer curso. Sin embargo, en el actual Grado de Primaria impartido en la Facultad de Ciencias de la Educación, el Prácticum I se desarrolla en el primer semestre del 3er. Curso, mientras que el Prácticum II se realiza durante el 2 semestre del 4º curso.

Gámiz (2009) y Gutiérrez, Pinteño y Poza (2003), recogen en la siguiente tabla las características principales de cada periodo (*Plan antiguo, R.D. 1440/1991*):

Tabla 3.1. Características del periodo de Prácticum en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (Gámiz, 2009; Gutiérrez, Pinteño y Poza, 2003) correspondientes a Plan antiguo (R. D. 1440/ 1991)

TRAMO GENERALISTA (M-I)	TRAMO ESPECIALISTA (MII)
Duración: 6 semanas	Duración: 8 semanas
Carácter generalista, se favorece el aprendizaje en destrezas como disciplina, organización del trabajo en equipo, aprendizaje de valores...	Carácter específico, ámbito de especialidad de titulación.
Créditos:12 créditos(<i>actualmente 20 créditos</i>)	Créditos: 20 créditos (<i>actualmente 4 créditos</i>)
Se asigna un supervisor que guía al alumno durante su estancia en los centros y en la elaboración de la memoria, organiza los seminarios intermedios y emite una calificación que representa el 50% de la nota final cuya mitad restante será realizada por el tutor en el centro de prácticas	(Igual que en el M-I)
El programa de supervisión incluye los objetivos y contenidos básicos de carácter específicos del Plan de Prácticum de cada titulación, la metodología a seguir en los seminarios, así como las estrategias de evaluación previstas	(Igual que en el M-I)

Seminario inicial una semana antes del comienzo de las prácticas para informar sobre el funcionamiento y desarrollo del Prácticum, las características de los centros y de las actividades que se van a realizar.	Seminario inicial el día anterior al comienzo del segundo tramo debido a su carácter continuado para ofrecer información de esta nueva etapa.
Seminarios intermedios de tres horas semanales y de carácter obligatorio (excepto en la modalidad semipresencial)	(Igual que en el M-I)
La metodología de los seminarios se basa en estrategias de adquisición de información y actividades de contraste y reflexión sobre la experiencia práctica de cada estudiante	(Igual que en el M-I)
Existen tres coordinadores para las siete especialidades cuyas funciones son, entre otras, adjudicar los grupos de alumnos por supervisor en función de los centros asignados, atender las necesidades especiales de los estudiantes, mantener contactos regulares con los tutores y responsables de los centros, entregar las credenciales a los alumnos, establecer una valoración general del funcionamiento de las prácticas...	(Igual que en el M-I)

Para la incorporación al centro, el estudiante debía llevar la credencial de estudiante en prácticas y un programa de las actividades que debe realizar en el centro. Además de contribuir a respetar las normas establecidas por el centro educativo, el estudiante también debió acogerse a las previstas en la “Normativa general del Prácticum de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR”, basadas en una serie de premisas, entre las que destacamos:

- Todo estudiante matriculado en alguna de las titulaciones de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada tiene el derecho y la obligación de realizar las prácticas necesarias para la obtención de su título.

- La Universidad de Granada, a través de su Facultad de Educación y en coordinación con los correspondientes Vicerrectorados, emprendería las acciones oportunas para facilitar a sus estudiantes las citadas prácticas y contribuir a una formación de calidad en este periodo formativo.
- En situaciones debidamente justificadas, se podría contemplar la posibilidad de realizar las prácticas en centros no pertenecientes a la red de centros colaboradores, y siempre que se encuentren fuera de la provincia de Granada. La aprobación estaría condicionada al visto bueno de la delegación autonómica competente correspondiente. *(Actualmente, según Normativa aprobada en Junta de Facultad del 7 de julio de 2016: Los estudiantes pueden realizar el Prácticum en otras provincias de la Comunidad Autónoma de Andalucía, distinta a la de Granada, a través de la firma de un convenio. Excepcionalmente, los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria deberán justificarlo por conciliación laboral o por conciliación familiar (primer grado) y ser aceptados por la Delegación Provincial correspondiente).*
- El periodo de prácticas debería estar atendido por profesorado supervisor de la Facultad de Ciencias de la Educación, y un/a tutor/a profesional en el centro, institución o empresa donde se desarrollen las prácticas.
- El/la tutor/a y el/la supervisor/a deberían coordinarse con objeto de ajustar y acordar programas formativos en los que se adapten las necesidades formativas con las posibles ofertas de los centros e instituciones.
- Con objeto de asesorar tanto a los/as tutores/as profesionales como a los estudiantes, el Vicedecanato de Prácticum dispondría de documentos informativos específicos para cada Prácticum en los que se recojan unas orientaciones generales para el alumnado, tutor/as y supervisores/as; objetivos que se persiguen, metodologías de trabajo más recomendables, actividades y tareas formativas a desarrollar, aspectos organizativos, horarios, áreas de conocimiento/departamentos implicados, y toda aquella información necesaria para una adecuada superación de las prácticas.

- Las distintas titulaciones que se imparten en la Facultad dispondrían de un documento específico donde se recoja amplia información sobre los criterios de evaluación de las prácticas, que serán difundidos por los medios oportunos que garanticen que tanto los estudiantes como los/as tutores/as y supervisores/as conozcan exactamente los contenidos a evaluar y el tipo de evaluación a llevar a cabo tanto por parte de los/as supervisores/as académicos como por los/as tutores/as profesionales.
- El tipo de prácticas a realizar en ningún caso cubriría tareas de trabajadores de plantilla de los centros educativos, instituciones o empresas, sino que tendrán unas tareas diferenciadas y /o complementarias de las ya existentes.
- A la hora de asignar las plazas de prácticas se procuraría que éstas se asignen en función de las expectativas profesionales de cada estudiante y de sus ámbitos de formación específica.

Así mismo, se recogen una serie de recomendaciones específicas sobre la adscripción de créditos al profesorado en la elaboración del plan docente anual. En relación con el profesorado supervisor resaltamos las siguientes:

- Como criterio general, se recomienda la estabilidad del profesorado en la adscripción de créditos prácticos a su carga docente anual. El carácter de troncalidad de los créditos prácticos impone la consideración de los mismos en su “justo valor”, no como instrumento de relleno que sirve para completar los créditos de cada profesor/a.
- La carga docente global de créditos de Prácticum por profesor/a no podía superar los 12 créditos entre primer y segundo cuatrimestre, independientemente de los tramos y titulaciones de que se trate, e incluyendo tanto créditos de supervisión como de coordinación. *(Actualmente, según Normativa aprobada en Junta de Facultad del 7 de julio de 2016: Los Departamentos, en su ordenación docente, deberán adjudicar bloques completos de créditos de prácticas, ya sean de coordinación o de tutorización. Así mismo, los Departamentos no podrán adjudicar más créditos de los permitidos en el Plan de Ordenación Docente a un mismo tutor).*

- Una vez elaborada y aprobada la organización docente para cada curso académico, los departamentos deberían comunicar por escrito, durante el mes de mayo del curso anterior al que se va a impartir dicha docencia, al Vicedecanato, los horarios y espacios (o solicitud de espacio) en los que se desarrollaría la docencia del Prácticum.
- El profesorado supervisor debería informar al Vicedecanato de Prácticum y a la coordinación el horario y lugar de celebración de los Seminarios Intermedios que tendrían una duración de 3 horas por sesión y semana.

Como consideración específica, también recogida por Olmedo (2008), se señala que el alumnado debía asistir obligatoriamente a los Seminarios Iniciales, Intermedios y Finales fijados en el calendario de Prácticum de su tramo y especialidad de Prácticum. No obstante, de forma excepcional, siempre que el centro de prácticas esté a más de 70 km. de distancia o carezca de una conexión de transporte público viable para la asistencia a los Seminarios Intermedios de prácticas, estarían exentos de asistencia a los mismos, ya que serían supervisados a distancia a través de la plataforma virtual u otros medios de comunicación estimados por el/la supervisor/a. En la actualidad, los requisitos para poder participar en seminarios semipresenciales que vienen recogidos en la “Normativa general del Prácticum de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UGR” aprobada en Junta de Facultad del 7 de julio de 2016, son:

- a) Que el centro se encuentre al menos a 50 km. de distancia de Granada capital y siempre que no haya posibilidad de desplazamiento en transporte público.
- b) Por conciliación laboral o familiar en primer grado, siempre que se justifique y se solicite previamente a la Comisión de *Prácticum* en el periodo de tiempo establecido para tal efecto (30 días naturales a partir del día fijado para la realización del Seminario Inicial).

Además de las ya comentadas actividades a realizar por parte de los alumnos en prácticas durante el desarrollo del Prácticum, como la presentación de la credencial, la asistencia a los seminarios semanales y la asistencia al Centro de prácticas asignado,

éstos deben también elaborar para su evaluación dos documentos: el Diario y la Memoria (Guía de trabajo del Prácticum, Facultad de Ciencias de la Educación 2008).

El **Diario**: Conscientes de que la finalidad del Prácticum es facilitar al alumno, de manera progresiva, un conocimiento exhaustivo del centro como institución, un conocimiento práctico del funcionamiento del ciclo y del aula y la intervención en el desarrollo de la programación de aula, es imprescindible hacer un Diario en el que a lo largo del desarrollo del Prácticum pueda cada estudiante ir anotando aquellos acontecimientos que más le vayan llamando la atención y que le hayan hecho reflexionar, teniendo presente la finalidad de la Fase del Prácticum que está realizando.

En la elaboración de este Diario puede ser útil distinguir en cada ocasión, al hacer la reflexión personal, cuatro apartados complementarios desde el punto de vista profesional:

1. Descripciones personales del acontecimiento llamativo
2. Valoración personal del acontecimiento
3. Valoración realizada por algún profesional: coordinador profesional, tutor profesional, tutor académico u otro
4. Líneas teóricas o reflexiones científicas que se relacionan con dichas descripciones y/o valoraciones

La **Memoria**: Al finalizar el Prácticum el alumnado deberá presentar una Memoria en la que se integren todos los conocimientos y las experiencias adquiridas durante el mismo. La elaboración de la Memoria da la oportunidad de revisar todo lo aprendido y explicitarlo de forma ordenada y sistemática, ya que es un documento que servirá para la evaluación del Prácticum. Su realización ha de ser guiada por el tutor académico y a él deberá entregarse en el plazo establecido.

Deberá ser un documento personal, reflejo de la propia reflexión y en el que se valorarán, entre otros, los siguientes aspectos:

- Organización de la información y elaboración personal de ideas
- Profundidad en el análisis, argumentación y fundamentación
- Claridad expositiva y coherencia temática
- Precisión conceptual referida al ámbito escolar
- Corrección ortográfica y gramatical
- Desarrollo de habilidades de acceso y gestión de la información

4. LA SUPERVISIÓN Y LOS SEMINARIOS EN EL PRÁCTICUM

Uno de los elementos que caracterizan la etapa de Prácticum y que pueden marcar la diferencia en este ámbito es la supervisión. Las estrategias de supervisión que se lleven a cabo en este periodo se convierten en uno de los elementos clave para conseguir un Prácticum de calidad. Así, se deberá definir un modelo de asesoramiento en el que el supervisor pueda guiar el proceso de aprendizaje del futuro docente ya que este acompañamiento es básico en la tarea formativa. Deberá ser un modelo en el que se encuentren reforzadas las estructuras de coordinación entre los distintos agentes para que pueda ser desarrollado de una manera eficaz (Zabalza, 1998, 2004).

Desde el punto de vista de estos agentes directamente implicados (supervisor, tutor y estudiante), Romero y Ortíz (2008) resaltan que las tareas de coordinación, orientación y seguimiento de los estudiantes en prácticas les corresponden a los tutores: maestros responsables y colaborador del centro escolar y el supervisor representante del profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación. La acción coordinada de ambos, no sólo debe estar enfocada a proporcionar información teórica o práctica, es importante relacionarlas (unos en el centro y, los otros, en los seminarios en la Facultad), para lo cual se deberán desarrollar sesiones que posibiliten el contraste de situaciones problemáticas y, mediante el análisis y la reflexión, se aporten sugerencias de resolución y propuestas de actuación, contribuyendo a la iniciación profesional en y desde un contexto real, integrando la teoría con la práctica.

Gámiz (2009), desarrolla los principales agentes, incorporando la figura de coordinador/a, así como sus características y las relaciones que se establecen entre ellos de la siguiente manera:

- **Coordinador/a:** Es responsable de transmitir en sentido vertical las decisiones de la comisión que organiza la globalidad del Prácticum hacia los profesores asesores y viceversa. Su labor en sentido horizontal consiste en fomentar las relaciones en las tareas de reflexión de los profesores y canalizar las experiencias de los estudiantes. Su función está determinada por una actitud abierta y comunicativa que facilite el desarrollo de las propuestas.

- **Estudiante:** Es responsable directo de su propio aprendizaje y de la síntesis de su formación teórico-práctica. En esta formación confluyen las actuaciones de los profesores de formación inicial, los profesores que asesoran sus prácticas, los maestros que las tutorizan y la influencia directa o indirecta del grupo de compañeros y de los niños con los que interaccionan. Cada estudiante recibe en su formación teórica y práctica la influencia de diferentes fuentes: la cultura administrativa, la formación teórico-racional y la formación práctica en sus diferentes manifestaciones (reduccionista, reflexiva, crítica, ...). Sus prácticas están condicionadas por varios factores: las limitaciones de los planes de estudio, las condiciones externas/internas de los colegios y su propia actitud ante una situación de aprendizaje compleja (la conjunción de aprendiz y profesional). Debe conocer el modelo teórico, la organización y los roles de los distintos participantes, así como haber adquirido unos conocimientos (básicos o superiores, dependiendo del nivel de estudios) de aspectos pedagógicos y didácticos. Los autores creen que su participación se debe basar en una actitud reflexiva y, por tanto, debe entender las situaciones vividas en las prácticas como situaciones de aprendizaje y debe captar el alcance socioeducativo de las actividades que se desarrollan en ellas. Es importante que cada estudiante comprenda y valore de forma personal lo que supone el periodo de prácticas en su formación como maestro.
- **Profesor/a-supervisor/a:** Es directamente responsable en la relación teórico-práctica de la formación inicial del futuro profesor. Tiene como objetivo, conjuntamente con el alumnado, la preparación de las prácticas (tanto de observación, como de participación e intervención) y la posterior reflexión sobre esas experiencias. Estas relaciones se configuran en forma de seminarios de trabajo con grupos de estudiantes y en tutorías individuales. Debe contar con una preparación derivada de un conocimiento real y práctico-reflexivo del funcionamiento de un centro de enseñanza. (Se supone que tiene una formación teórica y práctica especializada en aspectos psicopedagógicos y/o en aspectos didácticos).

También debe conocer el funcionamiento de cada colegio y representar a la Facultad en aquellos que tiene asignados. Constituye el nexo entre esos colegios, los

estudiantes y la Facultad, para lo cual, durante los periodos de prácticas, debe mantener contactos frecuentes con los estudiantes de cada uno de los Centros.

- **Maestro-tutor:** Es el responsable de la enseñanza-aprendizaje de un grupo de alumnos y de la tutorización de estudiantes en sus prácticas. Debe ser un profesor identificado con la forma de entender su trabajo y consciente de su función en relación a la formación inicial de los estudiantes. Su labor puede estar condicionada por la propia organización en la que trabaja (tiempo, espacio, colegas...) y por su doble función: la de actuación como profesor en su centro y la de tutor práctico "mentor". Los autores consideran que su participación como tutor le exige la continua reflexión sobre su actuación docente de forma que revierta en la tutorización de los estudiantes. Para el desarrollo de esta función, el maestro-tutor debe conocer y participar en los planteamientos teóricos defendidos en la Facultad sobre la formación inicial de los profesores, lo cual supondría una coincidencia con el modelo de formación inicial teórico-práctico y posibilitaría una incidencia mayor en la innovación educativa, el trabajo en grupo y de colaboración. Por ello, se puede opinar que existe la necesidad de que el maestro-tutor reciba una formación específica como tutor.

En opinión de Zabalza (1998), las estrategias de supervisión adoptadas durante el Prácticum se convierten en uno de los puntos fundamentales para conseguir un Prácticum de calidad, ya que si las prácticas no van acompañadas pierden parte de su validez formativa. Así, los Seminarios de Prácticum se configuran como espacios flexibles e idóneos para promover la reflexión pedagógica constante y crítica del alumnado mediante la comunicación de experiencias y el contraste de opiniones.

Esta supervisión en la Universidad, a través de los seminarios, es el marco en que se ha de favorecer la elaboración teórica a partir de la reflexión en y desde la práctica, desarrollando el pensamiento crítico de la intervención y los profesionales. Se caracteriza por espacios en los que se puede reflexionar sobre las actuaciones en los centros y acompañar al estudiante en la construcción de un saber teórico-práctico que le permita volver a la realidad práctica con más seguridad y referentes (Novella, Costa, Forés y Pérez Escoda, 2011).

Desde nuestra perspectiva, el seminario es el espacio-tiempo donde la labor del profesor universitario como supervisor cobra su máximo sentido. Es el momento de la “descomposición de la realidad” donde el supervisor ayudará a descomponer esa realidad diaria al estudiante, a “etiquetarla” poniéndole el nombre teórico correcto a lo que ve. Es el contraste “realidad-apuntes de la carrera”. Este mismo sentido creemos que deberían tener los seminarios en el Prácticum del nuevo título de Grado. (Pérez García, 2011, p. 1370)

Tal y como plantea Leiva (2011), los Seminarios de Prácticum han de concebirse como situaciones de trabajo cooperativo y en equipo en los que cada alumno de prácticas tiene que realizar aportaciones y recibirá el estímulo positivo de las intervenciones del conjunto de componentes del grupo. De manera particular, los Seminarios de Prácticum pueden tener los siguientes aspectos positivos:

- Posibilitar y estimular el desarrollo personal del alumnado a través de la observación y reflexión sobre aspectos acontecidos en el contexto de prácticas y su proyección sobre la actuación en ella.
- Permitir analizar situaciones educativas accediendo por tanto a la gran complejidad del hecho educativo, y a la toma consciente de decisiones, a la modificación de valores y a la adopción de la propia estrategia y opción pedagógica.
- Facilitar la discusión y debate de temas, los cuales favorecen el planteamiento, clarificación, precisión y reconceptualización en el alumnado, así como incidir de manera crítica en las actitudes y estimular creativamente la capacidad de análisis y de crítica pedagógica.
- Favorecer la profundización y análisis del conocimiento surgido de la práctica diaria para luego proponer nuevos proyectos y líneas de investigación.
- Fomentar la investigación por parte de los alumnos en diferentes temas, siendo estas investigaciones la vía que posibilita la vinculación de los conocimientos teóricos con la práctica, a confrontar los resultados obtenidos con los consolidados y asentados.
- Permitir simular situaciones didácticas y adentrarnos en las deficiencias relativas a la planificación, seguimiento y evaluación.

5. LOS SEMINARIOS VIRTUALES EN LA SUPERVISIÓN DEL PRÁCTICUM

La supervisión del Prácticum en los centros educativos se ha realizado, tradicionalmente, mediante una relación intermitente (visitas ocasionales a los centros, visitas estructuradas de los estudiantes a seminarios de la universidad...) y desconectadas de forma permanente, contrariamente a lo que hoy permiten las tecnologías. Afortunadamente estas prácticas están cambiando y las tecnologías son cada vez más usadas en el Prácticum (Raposo, Martínez y Tellado, 2009; Cebrián y Monedero, 2009).

Estamos de acuerdo con Blasco (2004) cuando afirma que, las relaciones de comunicación, información y colaboración entre los responsables de la formación de maestros, y en concreto, en la asignatura *Prácticum*, no son todo lo óptimas que desearíamos. Según investigaciones realizadas por este autor tanto los maestros/as tutores/as, como los/as alumnos/as en prácticas que participaron la conveniencia de incrementar y mejorar dichas relaciones. La falta de tiempo alegada por algunos maestros/as tutores y la carga docente del profesor universitario fueron algunas de las cuestiones que justificaban la mayor colaboración en materia de formación.

En esta línea, Gallego (2003) apunta que son varias las investigaciones que ponen de manifiesto la necesidad de reformular los objetivos formativos y profesionales en materia de Prácticum, estableciendo y adecuando los criterios docentes y de evaluación del alumnado en cada titulación. Tras realizar un estudio sobre enseñanza práctica universitaria con alumnos de siete titulaciones de la Universidad de Granada, esta autora afirma que para paliar las carencias detectadas es preciso facilitar a los estudiantes en prácticas la oferta de servicios proporcionados a través de las tecnologías, ya que si la información es un objetivo conseguido o a punto de conseguir, ahora el objetivo prioritario es la necesidad y exigencia de comunicación para que los alumnos cuenten con herramientas sencillas que favorezcan la transición de la formación académica a la práctica profesional.

Desde un punto de vista general de aplicación de las TIC y el uso de Internet en el desarrollo del Prácticum, Cebrián (2000) plantea las siguientes ventajas y algunas desventajas:

Ventajas:

- Comunicación inmediata y solución a los problemas.
- Sentimiento de grupo. Mejor y más comunicación entre todos los implicados (tutores, supervisores y estudiantes entre ellos). Trabajo cooperativo con otros estudiantes durante las prácticas.
- Se abordan y tratan los problemas antes de que crezcan.
- Los supervisores poseen mayor consciencia a la hora de evaluar y observar el desarrollo de sus estudiantes, es decir, tienen más datos a la hora de evaluarlos.
- Acceso a más información en cualquier momento y lugar.
- El escribir diarios y e-mail es un esfuerzo y un buen ejercicio de reflexión y aprendizaje.
- La disposición es más activa por parte del estudiante a desarrollar actividades de intervención, observación, análisis, evaluación, ...
- Muchos de los problemas de timidez en clase con el supervisor aquí no existen.
- Permite el contacto antes de planificar la acción y durante su planificación.
- Satisfacción por parte del alumno al recibir mensajes y al ser oído y atendido mejor, sintiéndose parte de un equipo de trabajo en el que se le tutora de forma inmediata.

Desventajas:

- Las tutorías en Internet son masivas, hacen trabajar más al tutor-supervisor.
- El sistema se puede "caer", es decir, existen momentos en los que no pueda haber comunicación debido a problemas técnicos.
- Las relaciones pueden ser más anónimas e impersonales.
- Dependiendo del perfil de profesor, podemos encontrar preferencias o dificultades por parte de los docentes para desarrollar una comunicación mediada por tecnología frente a una comunicación cara a cara.

- Costo de mantenimiento, conexión, ..., especialmente para los centros escolares.
- No todos los centros y profesores están dispuestos a cooperar. Existe un cambio muy drástico en la colaboración.

Gámiz (2009), destaca de la aportación de Cebrián, que las principales ventajas que se señalan giran en torno a la rapidez y fluidez de los procesos comunicativos que se pueden establecer por medio de Internet. Mientras que los principales inconvenientes se deben a la falta de personalidad en la relación con los demás miembros del grupo y los propios tutores y a la cierta reticencia que algunos pueden tener en un principio hacia las tecnologías, además de a la falta de formación y la carencia de infraestructura.

Por su parte, Martínez Serrano (2007), también destaca como principal ventaja la facilitación de la comunicación entre el estudiante y el supervisor, puntualizando que sería conveniente que el tutor del centro participara también de la comunicación supervisor-alumno. Así, esta mejora de la comunicación es lo que lleva, tanto a supervisor como a estudiante, a utilizar estos medios, pues solo así es posible realizar una función primordial del programa de prácticas que consiste en que el alumno reflexione, analice y confronte los conocimientos teórico- prácticos. En este contexto de comunicación y tutorización virtual, Llorente Cejudo (2015) afirma lo siguiente:

En cualquier proceso de tutorización *online*, la comunicación se constituye como uno de los elementos que aporta mayor significatividad y calidad a los procesos educativos. En la actualidad, los diferentes cambios en los modelos de comunicación han permitido evolucionar desde modelos unidireccionales de comunicación en los que habitualmente existe un emisor (profesor o material didáctico) que ofrece la información a un receptor (normalmente el alumno) que la procesa, a modelos de comunicación más interactivos y dinámicos que persiguen que el receptor se convierta en emisor de mensajes, tanto de forma individual como colectiva (p. 15).

En consecuencia, el tutor debe desarrollar estrategias de asesoramiento de los alumnos en entornos virtuales que ayuden a construir e impulsar un modelo de supervisión flexible, donde prevalezca la actividad y la construcción del conocimiento práctico por parte del estudiante, superando las limitaciones espaciales y temporales. Para llevar a cabo esto, el supervisor debe organizar, diseñar y evaluar las situaciones de aprendizaje que se llevan a cabo en los foros de discusión, adaptando sus estrategias de modo flexible y dinámico en el transcurso del mismo (Peña, 2005).

A la hora de diseñar intervenciones formativas en entornos virtuales, dentro de la etapa de Prácticum, Gallego (2003, pp. 128-129) nos da las siguientes orientaciones generales:

- ↳ La disponibilidad y el acceso a las herramientas telemáticas es muy importante para el desarrollo de las modalidades basadas en www de tutoría y asesoramiento en la formación práctica inicial.
- ↳ Es más adecuada la comunicación asíncrona, ya que permite adecuar el ritmo y los horarios de trabajo de los distintos usuarios.
- ↳ Es conveniente promover la participación de los tutores de los centros de prácticas, con estrategias que fomenten las interrelaciones con colegas que tengan necesidades e intereses próximos al perfil y especialidad de los alumnos, estimulando la intervención con incentivos y reconocimientos profesionales por parte de la administración educativa.
- ↳ Deben existir espacios de relación social entre los participantes, tales como seminarios presenciales, reuniones periódicas, jornadas de intercambio y reflexión y/o encuentros, en los que se fomente la colaboración establecida en el entorno virtual.
- ↳ En las intervenciones formativas colectivas se debe intentar alcanzar un equilibrio entre la cooperación y la colaboración y la autonomía y la individualización, atendiendo también a las necesidades personales a través de los canales de comunicación privativos, y que son básicos para el inicio de la práctica profesional de los futuros docentes: supervisor-tutor, supervisor-alumno y tutor-alumno.

Raposo (2002), en su intento de sistematización del uso de las TIC en el Prácticum, diferencia en el proceso tres momentos distintos: la observación, la colaboración y la intervención, como podemos ver en la siguiente tabla.:

Tabla 3.2. Sistematización del uso de las TIC en el Prácticum (Raposo, 2002)

PRÁCTICUM DE OBSERVACIÓN	<i>Apoyo instrumental</i> al alumno de prácticas	Las TIC como instrumentos que posibilitan la realización de determinadas tareas: grabar observaciones y sesiones de clase, pasar apuntes y temas...
	<i>Apoyo relacional</i> al alumno de prácticas y/o al tutor-a	Las TIC al servicio de la comunicación entre maestros en formación, tutores y supervisores, tanto para cada uno con su <i>partener</i> y como para los distintos grupos de referencia (alumnos -compañeros de Magisterio-, tutores de distintos centros y supervisores)
PRÁCTICUM DE COLABORACIÓN	<i>Apoyo instrumental</i> alumno de prácticas y al tutor-a	Las TIC como instrumentos que posibilitan la realización de determinadas tareas: elaboración de transparencias, montajes audiovisuales, vídeos, realización de multimedia educativo...
	<i>Apoyo documental</i> alumno de prácticas y al tutor-a	Las TIC como base en la búsqueda de información y documentación: conexiones a Internet, a buscadores y portales educativos, a bibliotecas y recursos online...
	<i>Apoyo institucional</i> alumno de prácticas y al tutor-a	Las TIC al servicio de la organización y gestión del centro educativo: bases de datos, hojas de cálculo, elaboración de su página web...
	<i>Apoyo relacional</i> alumno de prácticas y al tutor-a	Las TIC al servicio de la comunicación entre alumnos, tutores y supervisores, tanto para cada uno con su <i>partener</i> y como para los distintos grupos de referencia (alumnos -compañeros de Magisterio-, tutores de distintos centros y supervisores)
PRÁCTICUM DE INTERVENCIÓN	<i>Apoyo docente</i> alumno de prácticas y al <i>tutor-a</i>	Las TIC como medios que utiliza el docente para impartir su clase o el alumno para resolver tareas de aprendizaje: transparencias, diapositivas, vídeos, aplicaciones informáticas específicas, recursos de la web...

Dentro de las herramientas utilizadas en el ámbito de Internet para el desarrollo del Prácticum, los foros, las plataformas web y el correo electrónico son las más extendidas dentro de la literatura del ámbito, encontrando numerosas experiencias y estudios. Gámiz (2009) señala que las ventajas que pueden aportar las tecnologías, sobre todo en el campo de la mejora de las comunicaciones, hacen que sean muchos los investigadores que se deciden a utilizarlas en proyectos innovadores para la mejora de la calidad del Prácticum.

Sánchez Rodríguez (2001), realizó una experiencia cuyo principal objetivo era introducir un nuevo sistema complementario en los procesos de comunicación entre el supervisor, el tutor y los alumnos de prácticas, con el objeto de mejorar dicho proceso, comprobando que la utilización de las redes durante la realización del Prácticum mejoró tanto la calidad como la cantidad de las interacciones formativas entre el supervisor y el estudiante; pero no entre supervisor y el tutor, quizás debido al desconocimiento del papel que debían desempeñar.

Brehm (1999), citado por Martínez Serrano (2007), desarrolló un proyecto de tutoría de prácticas, en el cual participaron veintitrés estudiantes de magisterio y trece maestros- tutores. El objetivo principal del mismo es intercambiar ideas, experiencias y desarrollar materiales curriculares, utilizando el correo electrónico, los chats, los foros de discusión y la Web. Del análisis de los datos recogidos se deduce que la experiencia fue muy beneficiosa tanto para estudiantes como para maestros; favoreciendo la tutoría a distancia, el intercambio de ideas y el trabajo colaborativo.

Aprovechando las aportaciones de los entornos de enseñanza y las plataformas virtuales, Martínez, Sabariego y Vives (2005) describen la creación de un campus virtual y la optimización de una base de datos entre los diferentes colectivos participantes (alumnado, instituciones de prácticas, supervisores –de la universidad- y equipo de coordinación) para potenciar y mejorar las relaciones entre la Universidad y las instituciones prácticas.

En el curso 2003-2004, un grupo de profesores de la Universidad de Alicante (Blasco, Andreu, Carrió, Grau, Pérez y Roig, 2004), llevan a cabo una experiencia de implementación de un Portal Web, denominado TUSPRACTIC@S en la asignatura Prácticum como punto de unión y referencia entre todos los participantes y

responsables en la titulación de Maestro especialista en Educación Física. Se utilizaron principalmente la elaboración de materiales de apoyo en soporte informático relacionados con la actuación del alumno en el aula, así como un Foro de intercambio para hacer más eficaz la comunicación y la información entre todos los participantes. Entre las diferentes conclusiones se afirma que esta herramienta es considerada como un medio adecuado para facilitar la comunicación entre los alumnos y sus profesores tutores, y como una herramienta novedosa e innovadora.

Peña (2005), en su investigación sobre “Las tecnologías al servicio de la actividad supervisora en la adquisición del conocimiento práctico personal de los futuros docentes”, realiza un análisis del proceso de supervisión llevado a cabo en la Universidad de Jaén, en las distintas titulaciones de Maestro que se vienen impartiendo en la misma: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física, Educación Musical y Lengua Extranjera, con el objetivo de describir su funcionamiento. A partir de este análisis propone un Modelo de Supervisión en Red (SURE), basado en las telecomunicaciones y las redes de trabajo colaborativo, que mejore la práctica supervisora y las dificultades que los supervisores señalan.

En el curso 2005-2006 se lleva a cabo una experiencia en la que algunos de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada se encargaron de supervisar al alumnado que realizaba las prácticas fuera de la provincia de Granada a través de la mensajería instantánea para facilitar la comunicación y reuniones que eran difícil de realizar debido a la distancia. Las interacciones, ayudas y colaboraciones que se produjeron entre el alumnado durante dichas tutorías, así como el grado de satisfacción por parte del profesorado y alumnado reflejado en las reflexiones finales tras la experiencia hizo surgir la idea de realizar un proyecto de innovación educativa en los siguientes cursos académicos. Dicho proyecto se materializó en el curso 2008-2009 con el título: el Chat como estrategia para fomentar el aprendizaje colaborativo en el Prácticum de magisterio. Este proyecto supuso la virtualización de parte de dicha supervisión recurriendo a los seminarios y tutorías on line, utilizando sesiones de mensajería instantánea y el correo electrónico entre alumnado y profesorado de la Facultad, siendo dicha experiencia el antecedente de la presente tesis. (Trigueros, Rivera y De la Torre, 2011).

Por su parte, Martínez Serrano (2007), utilizando el Campus Virtual de la Universidad de Murcia SUMA (Servicios Universidad de Murcia Abierta), en el curso 205-2006 realiza una experiencia de supervisión del Prácticum con el objetivo de mejorar dicha etapa. Los futuros maestros/as que participaron en esta experiencia la calificaron de muy positiva, argumentando diferentes ventajas: El sentimiento de apoyo, al ver que otras personas tienen la misma situación; las dudas se solventan confirman se tienen y se sabe a quién recurrir; es otro modo de enfocar las prácticas; y te hace reflexionar sobre tu futura profesión.

Planteando una modalidad de Prácticum semipresencial basado en las metodologías de aprendizaje combinado y sostenido por la Plataforma de Enseñanza Virtual AulaWeb como apoyo tecnológico, Gámiz (2009) busca el aumento de la calidad del periodo de Prácticum. Entre las conclusiones de su estudio destacamos las siguientes:

- Los dos aspectos más importantes para los estudiantes son la “Flexibilidad en el espacio” y la “Flexibilidad horaria” que les permite este tipo de supervisión. La mayoría de los estudiantes realizan sus prácticas lejos de la Universidad y este seguimiento les permite poder llevar una supervisión homóloga a la presencial sin el estrés añadido que implica el tener que desplazarse para los seminarios presenciales.
- Los estudiantes destacan las herramientas de comunicación que el entorno proporciona como son el foro y el chat, piensan que representan una oportunidad para poder tener contacto directo con compañeros, supervisor y tutores con los que intercambiar sus experiencias y compartir sus primeros momentos en la profesión. Además, también valoran el hecho de que los mensajes que se escriben queden almacenados para la posterior consulta y reflexión.
- Destacan la comodidad y secuenciación en la entrega de las actividades. También señalan otros aspectos como la calidad de los materiales disponibles en la plataforma, la buena disposición percibida por parte de todos en este tipo de supervisión siempre dispuestos a dar ayuda en todo momento y la naturaleza de

las actividades que les han animado a reflexionar sobre diversos aspectos relacionados con la docencia que inician.

Por estas razones Gámiz (2009) afirma que esta modalidad de supervisión mejora el seguimiento del Prácticum ya que mejora las comunicaciones, flexibiliza el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomenta la reflexión en el alumnado.

Por todo ello, estamos de acuerdo con Cebrián (2000) y Tejada (2005) al afirmar que, el Prácticum puede beneficiarse de las virtualidades y ventajas formativas semipresenciales, e incluso, e-learning que pueden aportar las TIC. Éstas pueden reducir o mitigar muchos de los problemas del Prácticum (masificación, comunicación, ...), utilizándose para mantener el contacto con los estudiantes que están en el escenario profesional, orientar, facilitar o apoyar las prácticas, facilitar nueva documentación o informaciones que los estudiantes demanden, alimentar la relación, etc. creando espacios virtuales, generando aprendizajes intermedios y mejorando la comunicación entre supervisor-estudiantes; hecho que haría que se incrementara la calidad del Prácticum. En este sentido, cada vez son más las universidades, como la de Granada, que apuestan por implementar modelos de supervisión semipresenciales durante el tiempo que los alumnos están en los centros realizando el Prácticum.

CAPÍTULO 4

DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

▪

1. JUSTIFICACIÓN

2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

3. PROBLEMA A INVESTIGAR

3.1. Preguntas orientadoras

3.2. Objeto de investigación

3.3. Objetivos específicos

4. OPCIÓN METODOLOGICA

4.1. Paradigma y metodología

4.2. Técnicas de producción de información

4.2.1. Conversaciones de mensajería instantánea o Chat

4.2.2. Documentos de reflexión y autoevaluación del alumnado

4.2.3. Documento de reflexión del profesorado

5. APROXIMACIÓN A LOS PARTICIPANTES

5.1. Aproximación a los estudiantes

5.1.1. Participantes del Grupo 2009

5.1.2. Participantes del Grupo 2010

5.1.3. Participantes del Grupo 2011a

5.1.4. Participantes del Grupo 2011b

5.1.5. Participantes del Grupo 2011c

5.2. Aproximación a los supervisores de la Universidad

5.3. Aproximación a los Tutores de los Centros de Educación Primaria

6. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE ANÁLISIS

6.1. Proceso de análisis de las conversaciones de mensajería instantánea

6.2. Proceso de análisis de los documentos del alumnado y profesorado

6.3. Organización y estructura del informe

7. CRITERIOS ÉTICOS Y DE CALIDAD

8. CREENCIAS Y TEORIAS PREVIAS DEL INVESTIGADOR

1. JUSTIFICACIÓN

En el curso 2005-2006 se lleva a cabo una primera experiencia en la que algunos de los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada se encargaron de supervisar al alumnado que realizaba las prácticas fuera de la provincia de Granada a través de la mensajería instantánea para facilitar la comunicación y reuniones que eran difícil de realizar debido a la distancia. Las interacciones, ayudas y colaboraciones que se produjeron entre el alumnado durante dichas tutorías, así como el grado de satisfacción por parte del profesorado y alumnado reflejado en las reflexiones finales tras la experiencia hizo surgir la idea de realizar un proyecto de innovación educativa en los siguientes cursos académicos. Dicho proyecto se materializó en el curso 2007-2008 con el título: el Chat como estrategia para fomentar el aprendizaje colaborativo en el Prácticum de Magisterio. Este proyecto supuso la virtualización de parte de dicha supervisión recurriendo a los seminarios y tutorías on line, utilizando sesiones de mensajería instantánea y el correo electrónico entre alumnado y profesorado de la Facultad.

Tomando como punto de partida estas experiencias, en las que participé como colaborador en tareas técnicas y de registro/análisis de la información, condicionadas así mismo por la participación que algunos profesores y profesoras han tenido anteriormente en la realización de un proyecto de innovación educativa con el título “Desde la autonomía a la colaboración en los procesos de aprendizaje del alumnado universitario”, y la participación en el proyecto coordinado “Plan de mejora del Prácticum: creación de materiales y espacios para la docencia presencial y virtual”, creíamos que era el momento de iniciar un análisis en profundidad de toda la documentación que comenzaba a generarse a partir del trabajo que se venía realizando en la asignatura del Prácticum, centrándonos en la mensajería instantánea como estrategia para llegar a una de nuestras metas prioritarias, fomentar el aprendizaje colaborativo.

Como ya enunciaba Balagué en 2007, la educación universitaria se encuentra en un proceso de cambio muy acentuado, marcado por dos acontecimientos básicos: la rápida implantación de las TIC en la educación, y la consiguiente necesidad de conocimientos técnicos y pedagógicos por parte del docente para usarlas lo más y lo

mejor posible, y la implantación de los créditos ECTS, que proponen una nueva concepción del trabajo del alumno y por lo tanto también del trabajo del profesorado universitario, utilizando nuevas estrategias y modificando la forma tradicional de entender la docencia.

¿Es posible que los estudiantes (futuros docentes) construyan sus aprendizajes desde la colaboración? No sólo pensamos que es posible, entendemos que es imprescindible si queremos dar respuesta a las demandas de la Sociedad del Conocimiento (Hargreaves, 2003; Marcelo, 2001 y Tedesco, 2000). En los estudios de Grado de Maestro de Educación Primaria (antigua Diplomatura de Maestro en cualquiera de sus especialidades), las prácticas de enseñanza (Prácticum) son uno de los aspectos fundamentales en la formación de los futuros maestros y maestras; y como señalan Romero y Martínez (2003), el trabajo cooperativo en ellas, también es una meta deseable. En este sentido, comienzan a existir avances, pero aún existe muchas rémoras, de hecho, encontramos afirmaciones tan rotundas como: *“las prácticas se llevan a cabo en la creencia de que la enseñanza es una actividad bastante individualista y solitaria, antes que un trabajo necesitado de compartir experiencias, opiniones y puntos de vista”* Sánchez Rodríguez (2001).

Así mismo, tenemos presente que el Prácticum no debe estar exento de transformaciones y adaptaciones para adecuarse al nuevo modelo de universidad que se está implantando con el proceso de convergencia y desde esta investigación tratamos de contribuir a cambiar nuestras prácticas educativas, de manera que el proceso formativo no se oriente a la mera adquisición de conocimiento, sino al desarrollo y afianzamiento de competencias profesionales. Tomando como referencia la propuesta de Zabalza (2006), que plantea que estas transformaciones, deben buscar: centrar el proceso de aprendizaje en el estudiante, cambiar el papel del profesor hacia una labor de mediación, orientarse hacia un amplio espectro de competencias, mejorar la coordinación teórico-práctica, y hacer uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, tratamos de generar un aprendizaje más autónomo y autogestionado en el alumnado, en función de nuestros condicionantes y contexto, (pero compatible con las competencias más colaborativas).

El aprendizaje colaborativo mediado por ordenador (CSCL), permitirá que no se contemple al aprendiz como persona aislada sino en interacción con los demás compartiendo objetivos y responsabilidades. En este caso concreto que nos ocupa, el contacto virtual, permite a través del intercambio de experiencias y conocimientos que el alumnado en formación aprecie la similitud de sus problemas de prácticas, los desdramatice y se oriente hacia soluciones con referencias entre iguales.

La mensajería instantánea, como recurso didáctico en el ámbito académico, es una valiosa herramienta que permite el tratamiento de aspectos puntuales, la exposición de instrucciones, la resolución puntual de inquietudes y además admite el intercambio de aportes, acción que puede enriquecer aún más este espacio al contribuir a la generación y fortalecimiento de vínculos académicos entre los participantes gracias a las posibilidades de encuentros significativos en términos de aprendizaje y reflexión; estos vínculos por supuesto pueden llegar a facilitar la construcción conjunta y el trabajo colaborativo, así como la conformación de comunidades académicas y de aprendizaje, (Ceballos y Sánchez, 2010).

2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.

Nuestro trabajo se enmarca la titulación de Maestro en Educación Física, (actualmente extinguida con la creación de los nuevos grados universitarios), en la asignatura Prácticum MII de durante los cursos académicos 2008-2009 y 2009-2010 y 2010-2011 de la Universidad de Granada.

La asignatura del Prácticum se desarrollaba en el primer cuatrimestre del Tercer curso dividido en dos tramos: el primer tramo, el Prácticum MI (6 semanas), que estaba orientado al conocimiento general de la cultura del maestro, desde el conocimiento del funcionamiento de un centro y en que la finalidad era fundamentalmente analizar y reflexionar sobre la escuela y la naturaleza de la educación desde de unas prácticas basadas en la observación. El segundo tramo, en el que se lleva a cabo nuestra investigación, el Prácticum MII (8 semanas), era específico de cada especialidad del título de Maestro y desde la intervención docente se orientaban al conocimiento de las destrezas profesionales. La planificación, coordinación, orientación y supervisión

correspondía al área encargada de la especialidad, en nuestro caso la especialidad de Educación Física era responsabilidad del área de Didáctica de la Expresión Corporal.

Esta experiencia no afecta a todos los alumnos matriculados en dicha asignatura, sino a diferentes grupos que por diversos motivos no podían acudir a los seminarios presenciales y se autorizó por parte del Vicedecanato de Prácticum a parte de su supervisión on line, y que son los que han tenido a los colaboradores de esta investigación como profesores supervisores. En concreto, los participantes en esta investigación son: en el curso 2008-2009 un grupo de 14 estudiantes con dos supervisores de la Universidad al que se incorporó una tutora de un Centro Educativo de Educación Primaria; en el curso 2009-2010 otro grupo, en este caso con 20 estudiantes y también dos supervisores y en el curso 2010-2011, tres grupos, cada uno de ellos con un supervisor de la Universidad y la incorporación puntual de dos tutores de Centros Educativos de primaria, tal y como puede apreciarse en la **tabla 3.1**.

Tabla 4.1. Participantes implicados

Cursos	Participantes		
	Estudiantes Prácticum	Supervisores Universidad	Tutores Primaria
2008-2009	14	2	1
2009-2010	20	2	-
2010-2011	a	16	1
	b	17	-
	c	12	1

Alumnado que tuvo la obligatoriedad de asistir a los seminarios inicial y final organizados por el Vicedecanato de Prácticum, y que también disponía de un horario tutorías presenciales individuales por parte de su profesor o profesora supervisora de la universidad, que también podía realizar a través del correo electrónico en caso de imposibilidad de asistencia debido a la distancia.

Profundizando en la asignatura del Prácticum MII, esta se describe como:

“Conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula a realizar en los correspondientes niveles del sistema educativo, especialmente en las actividades de Educación Física. Las prácticas deben proporcionar el conocimiento del sistema escolar a través del conocimiento del centro concreto como unidad organizativa en sus distintas dimensiones y funciones, así como la educativa”

(Resolución de 25 de enero de 2001, BOE nº 39 14/02/2001)

Dentro de ella, como recoge Romero (2003, p. 105) los objetivos que se pretenden son:

- Conocer la realidad educativa del centro y su entorno con relación al área de Educación Física.
- Conocer el desarrollo de la implantación del sistema educativo y de la aplicación de los diseños curriculares del área de Educación Física, con las adaptaciones que requiere cada realidad escolar.
- Adquirir experiencia práctica de la intervención didáctica y en la aplicación de métodos y estrategias de enseñanza acordes con la realidad del aula.
- Desarrollar el conocimiento práctico a través de un contraste reflexivo entre la teoría la práctica.
- Adquirir un conocimiento básico sobre la profesión docente y de sus funciones educativas.
- Familiarizarse y conocer al alumnado de los distintos ciclos y niveles de la Educación Primaria a través del área de Educación Física, de tal manera que, a partir de los conocimientos generales de otras áreas adquiridos en el tramo anterior, sea posible el trabajo en equipo a la hora de realizar proyectos educativos.
- Conocer y valorar las medidas de atención a la diversidad adoptadas por la comunidad educativa escolar y, en concreto, en el área de Educación Física.
- Adoptar una actitud de investigación-acción sobre la realidad educativa del aula.
- Promover un pensamiento crítico y de trabajo autónomo, con objeto de posibilitar procesos de reflexión (teoría-práctica) para la toma de decisiones.

Objetivos a los que trataremos de contribuir con el aprendizaje colaborativo que desde esta experiencia se quiere fomentar.

Respecto a los contenidos, hemos de indicar que éstos serán los mismos que para el resto de alumnado matriculado en esta asignatura y que se concretan en:

- La Educación Física en el contexto escolar: diseño y actuación.
- La reflexión y la acción como elementos de contraste entre la teoría y la práctica.
- Conocimiento básico de la profesión docente del maestro especialista en Educación Física.
- Educación Física y atención a la diversidad.
- La investigación-acción.
- Estrategias de formación docente

Contenidos que iremos abordando en las diferentes sesiones de Chat, tal y como se plantea en el cronograma de trabajo (ver **anexo 1**)

Como ya hemos comentado, dentro de los planteamientos metodológicos de esta asignatura se contemplan los seminarios presenciales para la supervisión y tutorización de las prácticas docentes que los estudiantes están llevando a cabo, pero en nuestro caso, dichos seminarios presenciales se convertirán en seminarios virtuales a través de mensajería instantánea, pero no perderán la intencionalidad con la que estos se llevan a cabo como espacios de discusión y reflexión grupal, que buscan una mejora en la formación docente y promover la cooperación, aprendizaje compartido y contraste de realidades educativas, en los que el supervisor no debe intervenir en la discusión y reflexión grupal, que debe ser autónoma del grupo y sólo debe moderar, Romero (2003).

Por último, señalar que la evaluación supuso la obtención y comunicación de información referente al proceso que se llevaba a cabo, centrándose fundamentalmente en el proceso y con una orientación formativa.

Respecto a la calificación, dependiente del tutor de prácticas del centro educativo (50%) y del supervisor o supervisora de la Universidad (50 %), se tuvieron en cuenta la calidad de las prácticas, la memoria de prácticas realizada individualmente y la autoevaluación de cada estudiante.

3. PROBLEMA A INVESTIGAR.

La definición del problema aparece en la mayor parte de los libros de investigación como el primer momento en el planteamiento de una investigación González Rey (2007), pero los problemas de investigación no surgen de la nada, sino que aparecen cuando el investigador ya tiene una base de lectura y madurez personal sobre el tema que le permiten la representación del problema.

Por ello, somos conscientes de que el problema de nuestra investigación se irá definiendo y redefiniendo a lo largo de todo el proceso en función de nuevos interrogantes que vayan surgiendo a partir de nuestros hallazgos.

3.1. Preguntas orientadoras

De cualquier forma, a continuación, explicitamos nuestros interrogantes de partida que nos permitirán la definición de un objeto de investigación, que posteriormente se irá concretando en los objetivos específicos:

- ¿El uso de seminarios virtuales a través de mensajería instantánea en el contexto del Prácticum de magisterio permite crear espacios para discutir, compartir experiencias y generar reflexión entre tutores, supervisores y alumnado implicado?
- ¿Es posible fomentar el aprendizaje colaborativo a través de la mensajería instantánea generando un conocimiento compartido a través del intercambio de experiencias y reflexiones?
- ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes en el uso de la mensajería instantánea para fomentar el aprendizaje colaborativo en el contexto de los seminarios virtuales del Prácticum?
- ¿Cuáles son las estrategias colaborativas puestas en práctica por el profesorado y alumnado durante las tutorías virtuales?

3.2. Objeto de investigación

Siendo coherentes con las preguntas enunciadas, a continuación expondremos el objeto de investigación de nuestro trabajo, objeto que hemos pretendido definir en torno al alumnado en prácticas, a los tutores de los Centros Educativos y por último en

relación con los supervisores o profesorado universitario implicado, con la finalidad última de mejorar la formación de los futuros maestros, contribuir a la formación permanente de los maestros en ejercicio desde la reflexión conjunta y acercar la realidad educativa al profesorado universitario. Así nuestro objeto de investigación se concreta en: *evaluar el uso de la mensajería instantánea como estrategia para el fomento del aprendizaje colaborativo y la mejora de las prácticas docentes de Magisterio.*

3.3. Objetivos específicos

- Analizar el nivel de participación del alumnado en los seminarios virtuales a través de la mensajería instantánea.
- Analizar los temas y preocupaciones de los implicados en las prácticas desde el análisis de los diálogos mantenidos a través de la mensajería instantánea y las reflexiones realizadas por alumnado y supervisores.
- Evaluar la reflexión colaborativa entre alumnado, tutores y supervisores como estrategia de mejora de nuestras prácticas profesionales.
- Analizar las interacciones colaborativas de aporte de soluciones a problemas planteados en los diálogos mantenidos a través de la mensajería instantánea.
- Identificar las ventajas e inconvenientes en el uso de la mensajería instantánea para fomentar el aprendizaje colaborativo en el contexto de los seminarios virtuales del Prácticum.
- Realizar un inventario de las estrategias colaborativas puestas en práctica por los implicados en la investigación.

La definición de estos objetivos no debe considerarse, con un nivel tal de concreción, que nos cierre o condicione nuestra investigación, sino que por el contrario los consideramos como una primera aproximación para acercarnos a nuestro objeto de estudio de la forma más abierta y flexible posible; ya que como señala González Rey (2007), este se irá perfilando y modificando en el transcurso de la investigación, lo que permitirá al investigador transitar por representaciones mucho más complejas sobre lo que investiga.

4. OPCIÓN METODOLOGICA

El primer paso de una investigación debe ser tener claro cuáles son las bases conceptuales sobre las que se asienta, ya que estas condicionarán la elección del paradigma, la metodología y técnicas empleadas en la misma para que exista coherencia entre ellos. Describir nuestra opción metodológica nos ayudará a entender desde que punto de vista se planifica y construye nuestro trabajo que dará como resultado un informe de investigación con la finalidad última de construir conocimiento y teoría sobre nuestro objeto de estudio.

Así la primera clave será elegir correctamente el paradigma⁶ que más se ajusta a los intereses y necesidades que se plantean en nuestra investigación. Posteriormente explicitaremos la metodología utilizada, para finalmente detallar las técnicas o procedimientos teóricos y prácticos con las que se llevará a cabo la investigación, aspectos que pasamos a detallar.

4.1. Paradigma y metodología

Como recoge De la Torre (2011), los paradigmas se plantean en función de las creencias del investigador que determinarán el propósito de la investigación. En nuestro caso, no sólo queremos ‘conocer’ la realidad sino que, principalmente, nuestra intención es comprenderla, por ello la investigación que se propone la enmarcamos en el paradigma interpretativo, puesto que procura generar conocimiento desde una comprensión en profundidad, del significado de los fenómenos sociales, a través de la producción de datos descriptivos desde las propias palabras -habladas o escritas- por las personas consultadas desde el propio marco de referencia de quien actúa (Taylor y Bogdan, 1987).

Compartimos la definición de paradigma interpretativo que propone (Tójar, 2006, p.62), como “aquel que valoriza la visión que sobre ellos mismos tienen los sujetos y los significados de los comportamientos implícitos y explícitos”, es decir que tiene su supuesto básico en la necesidad de comprensión del sentido de la acción social en el

⁶ “Marcos teórico-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad” (Vasilachis, 1992, p.2).

contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes, Vasilachis (1992).

Para poder entender el paradigma interpretativo, debemos ser conscientes del sustento epistemológico que lo mantiene, Vasilachis (1992) lo concreta en:

- ✓ La resistencia a la "naturalización" del mundo social. La noción de sociedad humana entraña un esquema de conceptos que es lógicamente incompatible con los tipos de explicación proporcionadas por las ciencias naturales. Podríamos decir que, "una de las diferencias de la perspectiva de análisis del mundo social y el natural es, para este paradigma, que si en el primero se analizan los motivos de la acción social en el segundo se estudian sus causas" (Vasilachis, 1992, p.23).
- ✓ La relevancia del concepto de mundo de la vida. No todo es observable, ya que al estar la sociedad tejida de hilos y redes que forman las interacciones lingüísticamente mediadas, las interpretaciones que la sociedad hace de sí, sólo se pueden realizar desde un planteamiento articulado en términos de comprensión e interpretación.
- ✓ De la observación a la comprensión: del punto de vista externo al punto de vista interno. Para describir significados el investigador tiene que entenderlos y no puede entenderlos sino participa en su producción. "La comprensión de un significado es, para Habermas, una experiencia comunicativa, de donde, la comprensión de una manifestación simbólica exige esencialmente la participación en un proceso de entendimiento" (Vasilachis, 1992, p.24).
- ✓ La doble hermenéutica. Planteada por Guiddens 1987 plantea que hay que conocer las generalizaciones que plantean los participantes y las generalizaciones explicativas propias de las teorías formales, es decir, hay que recuperar la perspectiva de los participantes y comprender el sentido de la acción en un marco de relaciones intersubjetivas.

Una vez posicionados en el paradigma interpretativo, pasamos a detallar la metodología.

Según Taylor y Bogdan (1987) metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En nuestro caso la metodología es cualitativa preferentemente porque posee un carácter descriptivo, relacional e interpretativo, (Strauss y Corbin, 2002) y está “orientada a captar el origen, el proceso y la naturaleza de los significados que brotan de la interacción simbólica entre los individuos” (Ruiz Olabuénaga 2012, p.15).

Como recoge Vasilachis (1999, s/p):

“La investigación cualitativa es interpretativa (DENZIN & LINCOLN 1994, p.2; MASON 1996, p.4; CRESWELL 1998, p.15; MARSHALL & ROSSMAN 1999, p.2; ANGEN 2000), hermenéutica, inductiva (MAXWELL 2004a, p.36), multimetódica, reflexiva, profunda, rigurosa, y rechaza el modelo de investigación de las ciencias naturales (SILVERMAN 2000, p.8). Emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles tanto a las particularidades de las personas estudiadas como al contexto social en el que los datos son producidos (MASON 1996, p.4; GOBO 2005). Es relacional, se sustenta, fundamentalmente, en la comunicación (VASILACHIS DE GIALDINO 2006). Se centra en la práctica real, situada, y se basa en un proceso de investigación interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes (FLICK 1998, p.6; MARSHALL & ROSSMAN 1999, p.7)”.

Dicha metodología dará respuesta a los diferentes ámbitos de recogida de información e indagación sobre la utilización de la mensajería instantánea como estrategia de aprendizaje colaborativo dentro de un marco de tutorización virtual del Prácticum de magisterio. Orellana y Sánchez (2007), afirman que la metodología cualitativa es una poderosa vía para la comprensión e interpretación de los procesos/situaciones/interacciones que se llevan a cabo en los entornos virtuales, y que, además, brinda la posibilidad de una aproximación a estos nuevos entornos en su ambiente convencional.

Taylor y Bogdan (1987, p.21) señalan una serie de características propias de la investigación cualitativa y que tendremos en cuenta:

- Es inductiva.
- El investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo.
- Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas.
- Los métodos cualitativos son humanistas.
- Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
- Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- La investigación cualitativa es un arte.

4.2. Técnicas de producción de información

En relación a las técnicas cualitativas de recogida de datos nos centraremos en el “análisis de documentos”. Según Álvarez Álvarez (2008) esta técnica consiste básicamente en un rastreo de materiales en formato papel, vídeo, audio, ya sean producidos por los miembros de la comunidad estudiada o por el propio investigador. San Fabián (1992) muestra la enorme diversidad de documentos analizables: cartas, memorias, autobiografías, periódicos, diarios, libros de texto, notas de suicidio, artículos, epitafios, casos, historias de vida, historias médicas, panfletos políticos, publicaciones oficiales, fotografías, películas, listas, registros, directorios, agendas, etc. a la que añadiremos los documentos pertenecientes a las sesiones de mensajería instantánea objeto de estudio de nuestra investigación.

En nuestra investigación son recogidas todas las conversaciones mantenidas con mensajería instantánea entre alumnado, tutores y supervisores de los diferentes Centros Educativos, las reflexiones de los alumnos en torno a dichas sesiones de mensajería instantánea en relación con la realización de las prácticas, así como las reflexiones de los cinco supervisores implicados. Concretamente los documentos analizados son:

Tabla 4.2. Documentos analizados

Cursos	Documentos			
	Sesiones de mensajería instantánea	Reflexiones alumnado	Reuniones profesorado	
2008-2009	4			
2009-2010	7			
2010-2011	a	3	15 (doc. reflexión) 29 (doc. Autoev.)	1
	b	3		
	c	3		

El entorno de trabajo se constituye a través del Messenger que facilita las sesiones de mensajería instantánea, en las que 15 participantes pueden intervenir en la misma conversación. Se valoró la posibilidad de utilizar la nueva plataforma Practicum.es creada desde el proyecto Plan de mejora del Prácticum: creación de materiales y espacios para la docencia presencial y virtual, que posee un servicio de mensajería instantánea propio, pero éste se encontraba en fase de pruebas y su funcionamiento no era óptimo, por lo que finalmente nos decantamos por el uso del Messenger. Además, se hace uso del correo electrónico que facilita el servidor de la Universidad de Granada, así como la plataforma Swad (Servicio Web de Apoyo a la Docencia, disponible para todo el profesorado y alumnado de la universidad de Granada). A continuación, se expone un pequeño resumen y conceptualización de esta herramienta.

4.2.1. Conversaciones de mensajería instantánea o Chat

Como herramientas de comunicación en red la mayoría de los autores incluyen a la mensajería instantánea y al chat como herramientas sincrónicas que plantean una

comunicación en vivo o en tiempo real entre los participantes del hecho educativo (Hernández Carvajal, 2001; Salmerón y otros, 2002; Tancredi, 2006).

Sin embargo, Castañeda (2007) las ubica dentro de un tipo de situaciones de comunicación que denomina cuasi-sincrónica ya que, aunque los participantes coinciden en el tiempo, no se realizan de manera totalmente simultánea, es decir, existe cierto retardo en su intercambio, debido, bien al tiempo que se tarda en responder por escrito al otro, sumado al más o menos retardo achacable a la velocidad de las líneas tecnológicas de intercambio o redes de datos.

El Chat es una conversación que se realiza por medio del computador conectado a Internet, que atiende las siguientes condiciones: participan al menos dos personas, que están ubicadas en sitios geográficos diferentes, que intercambian mensajes en simultáneo, escritos en el caso que nos ocupa, (Tancredi, 2006). El primer programa informático que permitió este tipo de información se denominó IRC (Internet Relay Chat).

La mensajería instantánea es un conjunto de programas (entre los que se incluye el Messenger) que utilizan el protocolo TCP/IP para enviar y recibir mensajes instantáneos con otros usuarios conectados a Internet (cuasi-sincrónico). A simple vista puede parecer idéntico al Chat, pero lo cierto es que en un mensajero instantáneo no se identifica al usuario cuando “entra” en un espacio Web, sino que es él quien abre su propio acceso a un espacio en el que puede saber cuándo están disponibles los usuarios que el escoja para hablar, usuarios que previamente le han incluido en su lista de mensajería.

Por usar una metáfora, podemos decir que el Chat utiliza salas prefabricadas para reunirse, y a ellas acuden cuando quieren los usuarios que lo deseen. En el caso de la mensajería es una ventana desde nuestra casa a un vecindario en el que cada uno de nuestros contactos abre su ventana y nos permite ver si está o no y si está disponible para hablar en ese momento, es decir, que se trata de un servicio que aporta entre los usuarios la noción activa de “telepresencia” (Castañeda, 2007).

Particularmente en nuestra investigación, el Messenger es el medio a través del cual contactan, en tiempo real, el profesorado y el alumnado. Es un espacio de

encuentro para intercambiar experiencias personales o abordar cualquier tema relacionado con las prácticas. Las sesiones de mensajería instantánea, como instrumentos, aunque sean telemáticos, requieren de una serie de pautas o requisitos metodológicos que posibiliten su validez dentro de un proceso de tutorización. En este sentido, las sesiones de mensajería instantánea requerían:

- Periodicidad: de nada sirve una tutorización si no es con cierta regularidad temporal; por ello se realizaban sesiones de mensajería instantánea para cada uno de los grupos con una periodicidad semanal o quincenal, dependiendo del nº de participantes totales del grupo y la carga docente del profesor o profesora en cuestión y cuya duración oscila entre la hora y media y las dos horas.
- Adecuación a las temáticas establecidas: las sesiones de mensajería instantánea han tenido una estructura mixta, es decir en los primeros momentos el alumnado planteaba sus problemas o inquietudes más urgentes, y posteriormente se abordaban las temáticas establecidas en el Plan de trabajo para cada una de las sesiones de mensajería instantánea.
- Formato: para facilitar el seguimiento de las aportaciones, y su posterior análisis, se solicita a los estudiantes que en el Nick figure su nombre completo, y que cada uno de los participantes escriba con un color de letra diferente para facilitar el seguimiento de las distintas intervenciones.
- Representatividad: las intervenciones deberán reflejar las experiencias habituales de los participantes, y no estar sujeto al engaño deliberado o la broma.

Inicialmente se considera que los supervisores podrán intervenir o dar respuesta a cuestiones que se planteen, siempre tratando de no interferir en las aportaciones de los estudiantes, pero también se les asigna una labor de dinamizadores y organizadores de dichas sesiones, teniendo siempre presentes que la mensajería instantánea es una estrategia para el alumnado y entre el alumnado generado precisamente para fomentar el aprendizaje colaborativo y trabajo autónomo y todo lo que conlleva (planificación, gestión, búsqueda de información, asesoramientos a compañeros...).

Cada sesión de Chat fue introducida en el programa Nvivo 10 como elemento interno de manera independiente (ver **figura 4.1**), esto nos ha permitido trabajar con

cada una de las sesiones de Chat de manera independiente y posteriormente poder analizarlas de manera conjunta en el análisis y generación de conocimiento. Un ejemplo completo de conversación de Chat lo podemos encontrar en el **anexo 2**.

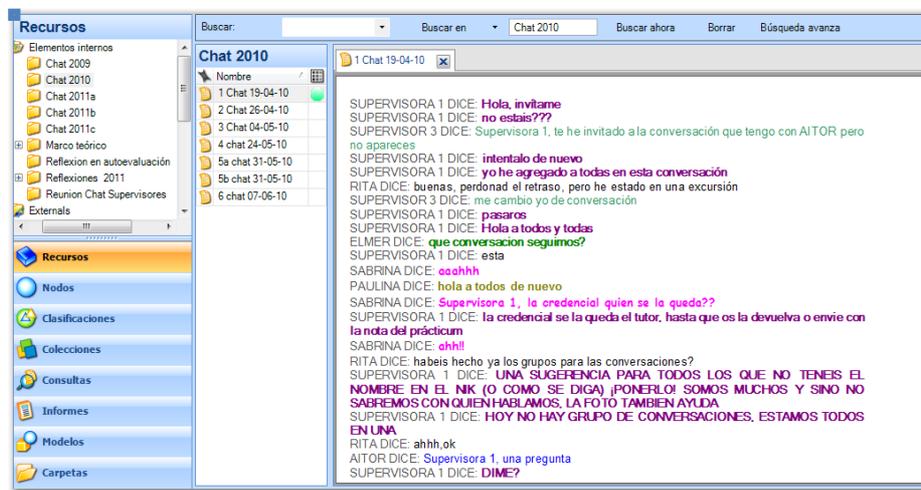


Figura 4.1. Organización de las conversaciones de mensajería instantánea

4.2.2. Documentos de reflexión y autoevaluación del alumnado

Consideramos interesante conocer de primera mano la opinión de los participantes sobre el uso del Chat en la tutorización y supervisión del Prácticum, por ello en el último año se les solicitó que voluntariamente aquellos que quisieran realizaran una reflexión sobre las sesiones de Chat en las que participan, y aunque la acogida de esta propuesta no fue mayoritaria, los 15 documentos que aportaron los estudiantes consideramos que aportan una información valiosa y complementaria a las conversaciones de mensajería instantánea y fueron incorporados a nuestro proyecto de Nvivo 10 siendo codificados y analizados (ver **figura 4.2**).

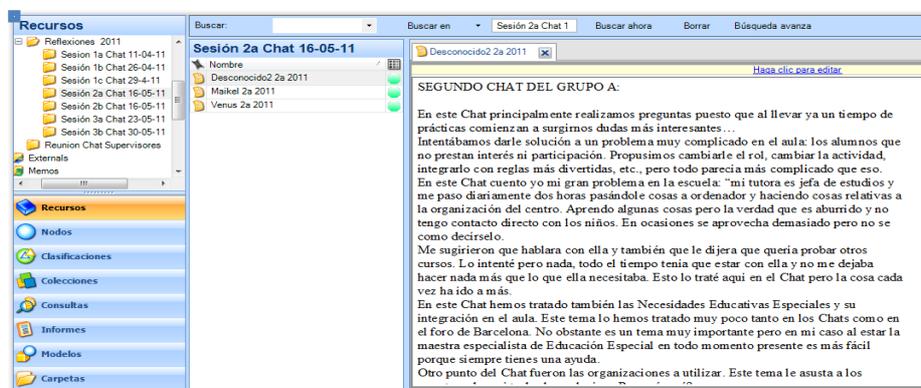


Figura 4.2. Organización de los documentos de reflexión sobre las sesiones de Chat

Estos documentos se caracterizaban por ser totalmente abiertos en su formato de realización y cada estudiante lo organizaba y estructuraba como consideraba pertinente (ver **anexo 3 y 4**).

Los documentos de autoevaluación si tenían una estructura concreta (ver **anexo 5**), y al ser un documento muy extenso y con cuestiones no relevantes para nuestra investigación, solo hemos rescatado dos apartados uno es: reflexión sobre la participación en los seminarios virtuales (Chat) y el otro: sugerencias de mejora para la realización del Prácticum MII. Todas estas reflexiones y sugerencias se recogieron en un único documento que también fue introducido en el Nvivo 10 para su codificación y análisis.

4.2.3. Documento de reflexión del profesorado

El profesorado implicado en la supervisión y tutorización del Prácticum a través de sesiones de mensajería instantánea, al final del curso 2010-2011, mantuvo una reunión para evaluar en la experiencia, dicha reunión se grabó y posteriormente fue transcrita para su análisis. Hemos de indicar que a esta reunión acudieron dos otros dos profesores que no participaron de manera directa en nuestra experiencia, pero que también tutorizaban el Prácticum de manera virtual, uno exclusivamente a través de correos electrónicos y otra profesora que si recurría al Chat para la supervisión con alumnado perteneciente a la especialidad de maestro de Educación Infantil en su tramo generalista (Prácticum MI), que se caracteriza más por realizar una primera aproximación a los centros educativos desde la observación, más que por la implicación en tareas de docencia propiamente dicha, por lo que sus conversaciones no han sido incorporadas a nuestra investigación al entender que la colaboración entre el alumnado sería más escasa predominando el intercambio de experiencias, tal y como constatamos con la lectura de las conversaciones mantenidas por este grupo.

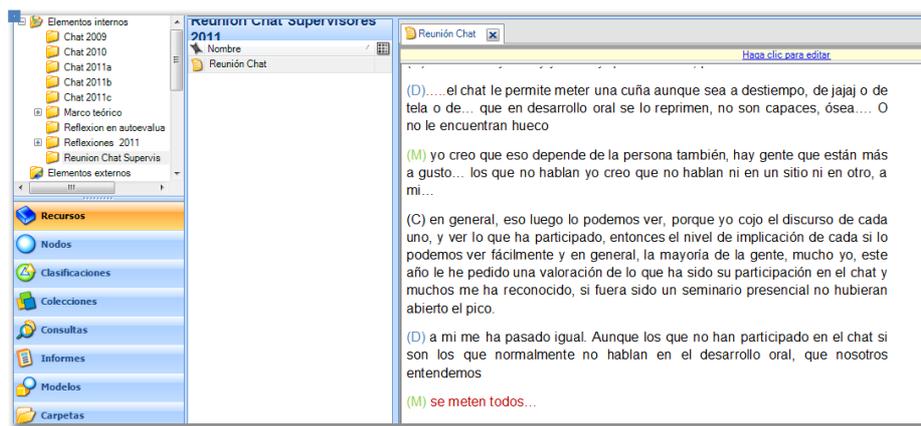


Figura 4.3. Organización del documento de reflexión del profesorado

5. APROXIMACIÓN A LOS PARTICIPANTES.

Los participantes son estudiantes que están cursando la asignatura Prácticum MII perteneciente al tercer curso de la diplomatura de Maestro especialista en Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, profesores supervisores de dicha asignatura y tutores de los Centros Educativos en los que los estudiantes realizan sus prácticas docentes.

5.1. Aproximación a los estudiantes

En su gran mayoría, los alumnos que llevan a cabo esta experiencia se caracterizan por realizar sus prácticas fuera del área del centro y la periferia de Granada, por lo que se encuentran a un mínimo de 60Km, cuestión que dificulta la realización de seminarios presenciales para la supervisión y tutorización de las prácticas didácticas que están realizando en Centros de Educación Primaria; a excepción de algunos estudiantes, que si bien están próximos a Granada se encuentran trabajando por las tardes y también tienen dificultades para incorporarse a los seminarios presenciales. Circunstancias que nos han llevado a realizar esta experiencia de supervisión y tutorización del Prácticum MII a través de la mensajería instantánea.

Los estudiantes implicados estaban informados de que todas las conversaciones que se mantenían en los seminarios virtuales a través de las sesiones de Chat serían grabadas para su posterior análisis, dando su consentimiento para que las mismas pudieran ser reproducidas en posteriores investigaciones y publicaciones, a pesar de ello, para mantener el anonimato se han remplazado los nombres por apodos. Las

conversaciones se mostrarán tal se produjeron, incluyendo expresiones y faltas de ortografía, en ocasiones provocadas por la rapidez que hay que llevar en la escritura para seguir el diálogo.

5.1.1. Participantes del Grupo 2009

El grupo está formado por 14 alumnos, 2 profesoras supervisoras y una profesora tutora. En el grupo hay 5 alumnas y 9 alumnos, proporción en consonancia a la presencia mayoritaria de hombres en los estudios de Maestro Especialista en Educación Física. Los atributos del grupo se pueden apreciar en la **figura 4.4**.



	Especialidad	Localidad	Rol	Sexo
Aaron	Educación Física	Marchena (Se)	Alumno	Hombre
Bety	Educación Física	Jeréz de la Frontera (Ca)	Alumno	Mujer
Danko	Educación Física	Mecina Bombarón (Gr)	Alumno	Hombre
Hércules	Educación Física	Puente Genil (Co)	Alumno	Hombre
Ícaro	Educación Física	Herrera (Se)	Alumno	Hombre
Isis	Educación Física	Cádiz	Alumno	Mujer
Javier	Educación Física	Alozaina (Ma)	Alumno	Hombre
Junior	Educación Física	Marbella (Ma)	Alumno	Hombre
Justin	Educación Física	Puente de Génave (J)	Alumno	Hombre
Mafalda	Educación Física	Lucena (Co)	Alumno	Mujer
Maggie	Educación Física	Málaga	Alumno	Mujer
Mateo	Educación Física	Baza (Gr)	Alumno	Hombre
Otto	Educación Física	Granada	Alumno	Hombre
Ronda	Educación Física	Cantillana (Se)	Alumno	Mujer

Figura 4.4. Atributos del grupo de estudiantes de Prácticum del año 2009.

Todos ellos, a excepción de Otto, realizan las prácticas fuera de Granada, pero dentro de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Otto se incorporó al grupo ya que por motivos laborales no podía acudir a los seminarios presenciales de la asignatura del Prácticum MII y fue asignado al grupo virtual.

5.1.2. Participantes del Grupo 2010

Se trata de un grupo muy numeroso formado por 20 personas, 12 hombres y 8 mujeres. Este año, la tutorización del grupo corre a cargo fundamentalmente de la Supervisora 1, que está presente en todas las sesiones y que cuenta con la ayuda del supervisor 3 en las sesiones de Chat 1, 5a y 6. Todos se encuentran fuera de

Granada realizando su periodo de prácticas de enseñanza, a excepción de dos alumnas, Sabrina y Rita que trabajan y tienen problemas para asistir a otros grupos de supervisión con seminarios presenciales.

Cabe resaltar la ausencia de tutores de los Centros educativos en los que se encuentran realizando sus prácticas didácticas los estudiantes, que entre otras causas puede deberse a que los días de Chat coinciden con la permanencia de los tutores en los centros educativos, que la carta de invitación (ver **anexo 6**) para participar no llegara a docente en cuestión por ser entregada en mano por los estudiantes en prácticas.

En la **figura 4.5** se pueden apreciar las localidades en las que cada uno realiza sus prácticas y el resto de atributos da cada uno de ellos.

	Especialidad	Localidad	Rol	Sexo
Aitor	Educación Física	Pedrera (Se)	Alumno	Hombre
Ariel	Educación Física	Fonelas (Gr)	Alumno	Mujer
Berta	Educación Física	Priego (Co)	Alumno	Mujer
Dalton	Educación Física	Vélez (Ma)	Alumno	Hombre
Elmer	Educación Física	Albuñelas (Gr)	Alumno	Hombre
Emma	Educación Física	Hornachuelos (Co)	Alumno	Mujer
Enzo	Educación Física	Fonelas (Gr)	Alumno	Hombre
Gaspar	Educación Física	Cullar Vega (Gr)	Alumno	Hombre
Héctor	Educación Física	Campotejar (Gr)	Alumno	Hombre
Jano	Educación Física	Villarobledo (Ab)	Alumno	Hombre
Jordan	Educación Física	Pozoblanco (Co)	Alumno	Hombre
Leo	Educación Física	Estepa (Se)	Alumno	Hombre
Lester	Educación Física	La Peza (Gr)	Alumno	Hombre
Merlín	Educación Física	Caravaca (Mu)	Alumno	Hombre
Nerón	Educación Física	Casaragonela (Ma)	Alumno	Hombre
Paulina	Educación Física	Alhaurín el Grande (Ma)	Alumno	Mujer
Rebeca	Educación Física	Priego (Co)	Alumno	Mujer
Rita	Educación Física	Granada	Alumno	Mujer
Sandra	Educación Física	Granada	Alumno	Mujer
Sheyla	Educación Física	Doña Mencía (Co)	Alumno	Mujer

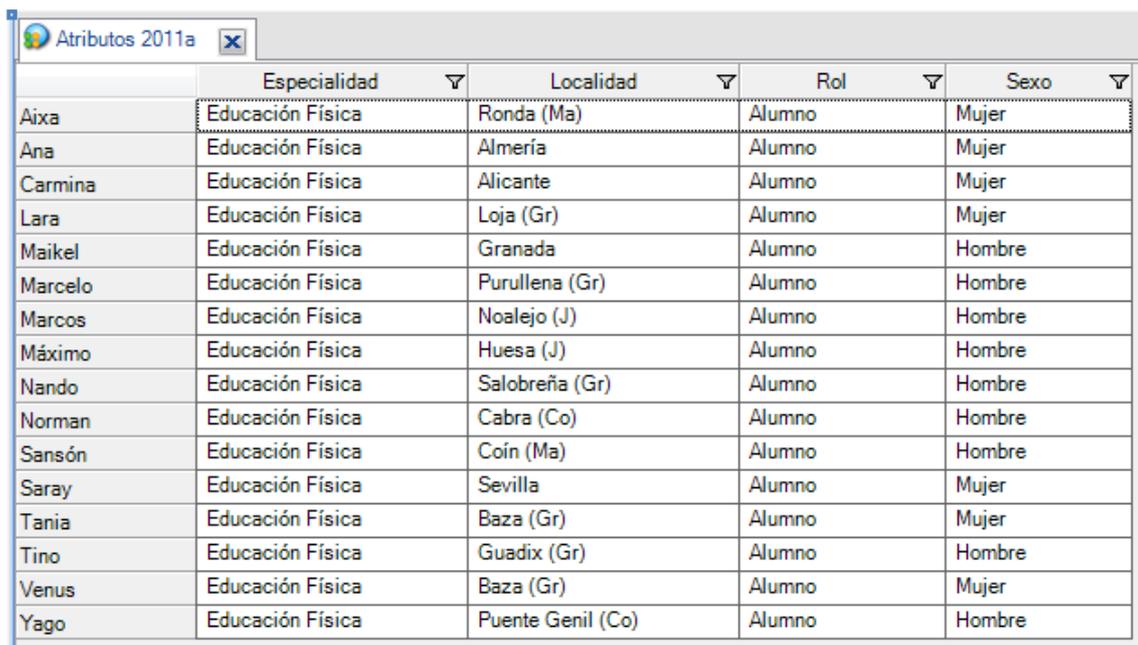
Figura 4.5. Atributos del grupo de estudiantes de Prácticum del año 2010

5.1.3. Participantes del Grupo 2011a.

Forman parte de este grupo 16 estudiantes, la supervisora 1, el supervisor 4 y una tutora de un colegio de Educación Primaria, pero hay que señalar que hay cinco alumnos

que a pesar de estar en este grupo de supervisión del Prácticum, por problemas horarios se incorporan a algunas de sesiones de Chat del Grupo 2011b, (como posteriormente veremos), estos alumnos son: Marcelo, Yago, Tania, Saray, Venus y Carmina, estando presentes por tanto en los dos grupos de supervisión.

Los atributos del alumnado que participa en las sesiones de Chat del grupo 2011a aparecen en la **figura 4.6**.



	Especialidad	Localidad	Rol	Sexo
Aixa	Educación Física	Ronda (Ma)	Alumno	Mujer
Ana	Educación Física	Almería	Alumno	Mujer
Carmina	Educación Física	Alicante	Alumno	Mujer
Lara	Educación Física	Loja (Gr)	Alumno	Mujer
Maikel	Educación Física	Granada	Alumno	Hombre
Marcelo	Educación Física	Purullena (Gr)	Alumno	Hombre
Marcos	Educación Física	Noalejo (J)	Alumno	Hombre
Máximo	Educación Física	Huesa (J)	Alumno	Hombre
Nando	Educación Física	Salobreña (Gr)	Alumno	Hombre
Norman	Educación Física	Cabra (Co)	Alumno	Hombre
Sansón	Educación Física	Coín (Ma)	Alumno	Hombre
Saray	Educación Física	Sevilla	Alumno	Mujer
Tania	Educación Física	Baza (Gr)	Alumno	Mujer
Tino	Educación Física	Guadix (Gr)	Alumno	Hombre
Venus	Educación Física	Baza (Gr)	Alumno	Mujer
Yago	Educación Física	Puente Genil (Co)	Alumno	Hombre

Figura 4.6. Atributos del grupo de estudiantes de Prácticum del año 2011a

5.1.4. Participantes del Grupo 2011b

Grupo compuesto por 16 alumnos, 9 hombres y 7 mujeres, por lo que la composición es idéntica a la del grupo 2011a. Con la coincidencia de los seis alumnos que participan en los dos grupos. Todos ellos realizando las prácticas fuera de Granada, algunos de ellos fuera Andalucía. Las características de los participantes las podemos apreciar en la **figura 4.7**.

	Especialidad	Localidad	Rol	Sexo
Carmina	Educación Física	Alicante	Alumno	Mujer
Marcelo	Educación Física	Purullena (Gr)	Alumno	Hombre
Melania	Educación Física	Guadix (Gr)	Alumno	Mujer
Odín	Educación Física	Baena (Co)	Alumno	Hombre
Oliver	Educación Física	Elche (A)	Alumno	Hombre
Roque	Educación Física	Baena (Co)	Alumno	Hombre
Rosendo	Educación Física	Puente Genil (Co)	Alumno	Hombre
Sancho	Educación Física	Luque (co)	Alumno	Hombre
Saray	Educación Física	Sevilla	Alumno	Mujer
Sira	Educación Física	Gerona	Alumno	Mujer
Tania	Educación Física	Baza (Gr)	Alumno	Mujer
Teo	Educación Física	Alcaudete (J)	Alumno	Hombre
Tomás	Educación Física	La Calahorra (Gr)	Alumno	Hombre
Valentin	Educación Física	Talará (Gr)	Alumno	Hombre
Venus	Educación Física	Baza (Gr)	Alumno	Mujer
Yago	Educación Física	Puente Genil (Co)	Alumno	Hombre
Zaira	Educación Física	Montemayor (Co)	Alumno	Mujer
Valentin	Educación Física	Talará (Gr)	Alumno	Hombre

Figura 4.7. Atributos del grupo de estudiantes de Prácticum del año 2011b

5.1.5. Participantes del Grupo 2011c.

El grupo 2011c, está compuesto por 12 estudiantes (7 mujeres y 5 hombres), el supervisor 5 y el tutor 3 (ver **figura 4.8**). Este grupo tiene la peculiaridad de que todos son alumnos que realizan sus prácticas en Centros Educativos de Primaria de Granada o alrededores, pero que, por sus circunstancias laborales o personales, no pueden asistir a los seminarios presenciales y realizan parte de la supervisión del Prácticum a través de la mensajería instantánea.

	Especialidad	Localidad	Rol	Sexo
Artión	Educación Física	Granada	Alumno	Hombre
Iris	Educación Física	Granada	Alumno	Mujer
Leticia	Educación Física	Granada	Alumno	Mujer
Lucas	Educación Física	Granada	Alumno	Hombre
Nicolas	Educación Física	Granada	Alumno	Hombre
Paloma	Educación Física	Granada	Alumno	Hombre
Raúl	Educación Física	Granada	Alumno	Hombre
Robert	Educación Física	Granada	Alumno	Hombre
Selena	Educación Física	Granada	Alumno	Mujer
Soraya	Educación Física	Granada	Alumno	Mujer
Telma	Educación Física	Granada	Alumno	Mujer
Vicky	Educación Física	Granada	Alumno	Mujer

Figura 4.8. Atributos del grupo de estudiantes de Prácticum del año 2011c

5.2. Aproximación a los profesores

Los profesores participantes en esta experiencia pertenecen al área de Didáctica de la Expresión Corporal, responsable de la supervisión y tutorización del Prácticum MII de la especialidad de Educación Física. Todos ellos son profesores con experiencia en la supervisión y tutorización del Prácticum MII de manera presencial en años anteriores. Fundamentalmente la responsabilidad de la tutorización on line en los grupos 2009, 2010, 2011a y 2011b recae en la Supervisora 1, por tener una mayor carga docente en la asignatura, viéndose complementada con la supervisora 2 en el grupo 2009 y por el supervisor 4 en el 2011a. El Supervisor 3 se incorpora en el grupo 2010 por su inquietud en formar parte de este proyecto, pero no tiene carga docente en la asignatura. Por último, la responsabilidad del grupo 2011c recae exclusivamente en el supervisor 5.

5.3. Aproximación a los tutores

Como ya se comentó con anterioridad, todos los tutores de los Colegios en los que los estudiantes realizaban sus prácticas fueron invitados formalmente a participar, pero solo tres de ellos se unieron a las conversaciones de Chat.

Todos los tutores participantes en la experiencia son Maestros Especialistas de Educación Física que cursaron sus estudios en la facultad de Ciencias de la Educación de Granada y que por tanto conocen a los profesores de la Universidad implicados en esta experiencia. Sus características son:

- La tutora 1, pertenece a un Centro de la provincia de Sevilla y tiene 7 años de experiencia como maestra de Educación Física en un centro de Educación Primaria habiendo aprobado las oposiciones a este cuerpo al año siguiente de terminar la carrera.
- La tutora 2 tiene unas características muy similares a la tutora 1, aprobó oposiciones nada más terminar la carrera, tiene 5 años de experiencia y su trabajo lo desarrolla en un Centro de Educación Primaria de la Provincia de Málaga.
- Y, por último, el tutor 3 realiza su labor docente en un Centro Educativo concertado de Granada Capital y sólo tiene 2 años de experiencia.

6. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE ANÁLISIS

Una vez realizada la aproximación a los documentos y participantes que formarán parte del corpus de nuestra investigación, pasamos a detallar el proceso seguido para el análisis de las sesiones del Chat/Messenger, los documentos de reflexión y autoevaluación del alumnado y el documento de reflexión del profesorado.

Para su análisis seguiremos los pasos marcados por Strauss y Corbin (2002) en la Teoría Fundamentada, lo que implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad de los documentos analizados. Se utilizará una perspectiva inductiva, de lo particular a lo general, basándonos en la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967).

La teoría fundamentada, como señalan Strauss y Corbin (2002), al basarse en los datos genera conocimientos que aumentan la comprensión y proporcionan una guía significativa para la acción y afirman que esta metodología favorece el desarrollo de respuestas a fenómenos sociales respecto a lo que está ocurriendo y sus porqués. Siguiendo sus postulados trataremos de descubrir aquellos aspectos que realmente son relevantes en nuestra investigación, siendo la aportación más relevante de la teoría fundamentada, el poder explicativo que tiene en relación a las diferentes conductas humanas. En este caso la finalidad sería construir y generar teorías formales a partir de teorías sustantivas:

Se trataría entonces de poner de manifiesto realidades singulares a partir de datos que se van obteniendo de manera dinámica, abierta e inductiva, al contrario que las teorías formales tradicionales que plantean una realidad estática desde la que investigar de manera deductiva en su afán por obtener regularidades. (Tójar, 2006, p. 120)

Strauss y Corbin (2002), identifican como una de las características principales de este método la fundamentación de conceptos en los datos, en la que el investigador no parte con una teoría preconcebida, sino que permite que la teoría emerja a partir de ellos, “sin tomar en cuenta lo establecido tradicionalmente en las ciencias fácticas” (Hernández y Sánchez, 2008:127).

Los dos ejes de la metodología de la Teoría Fundamentada serían: el método de comparación constante y el muestreo teórico, (Soneira, 2006; Cuñat 2007). Desde la comparación constante se rompería el diseño tradicional de herencia positivista basado en la recogida de datos y su posterior análisis, para pasar a un diseño emergente de análisis que, permite simultanear la producción de datos con el análisis en sucesivos ciclos de profundización, facilitando el desarrollo de conceptos y la saturación de la información (Glaser 1978, 1992, 2002). La clave que subyace en este proceso está en respetar la mirada de los participantes.

Desde el muestreo teórico, se trata de “descubrir categorías y sus propiedades y para sugerir las relaciones dentro de una teoría” (Glaser Y Strauss, 1967:62). Algunos significados son seleccionados para su análisis en función de su potencial con el fin de profundizar en los conceptos y teorías. Sin embargo, cuando se llega a la saturación teórica, más datos no traen nuevas propiedades a las categorías, por lo que los investigadores no pueden mejorar sus teorías, (Soneira, 2006).

Dentro del proceso del análisis se pueden diferenciar cuatro grandes fases cíclicas que se irán repitiendo a largo de todo el desarrollo de la investigación: inducción, organización, deducción y generación (ver **figura 4.9**):

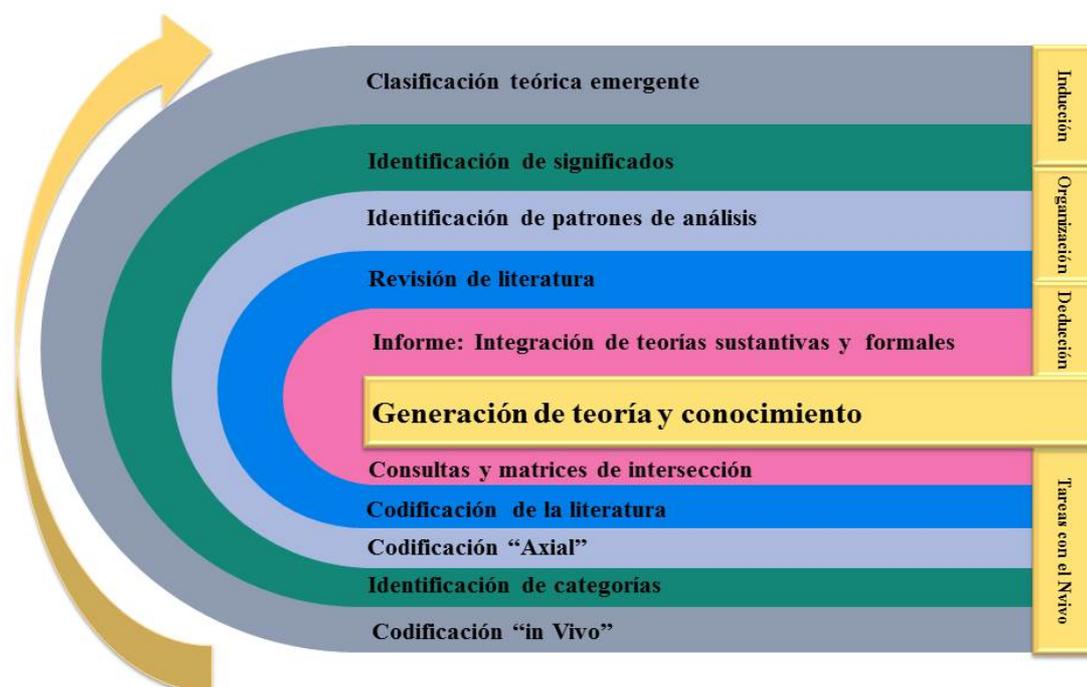


Figura 4.9. Proceso de análisis basado en la Teoría Fundamentada.

Fuente: Trigueros, Rivera, Moreno y Muñoz (en prensa)

- ✚ Fase inductiva: permite crear una formulación teórica basada en la realidad tal y como se presenta, usando con fidelidad lo expresado por los informantes, buscando mantener la significación que estas palabras tenían para sus protagonistas, Campo-Redondo y Labarca (2009). Al finalizar esta etapa se obtiene una descripción exhaustiva de los contenidos de las representaciones sociales del grupo investigado.
- ✚ Fase de organización: se reconstruye la estructura interna de las representaciones o significaciones, es decir se establecen las relaciones y jerarquías existentes entre sus diferentes contenidos elaborando un mapa conceptual en el que se identifique los principales patrones de análisis.
- ✚ Fase deductiva: la información es nuevamente categorizada en la estructura jerárquica de categorías definidas en la fase anterior, en la que se muestran relaciones causales, contexto, estrategias interactivas y consecuencias, etc., (Hernández y Sánchez, 2008) y en la que se identifican las teorías sustantivas.
- ✚ Generación de teoría y conocimiento: se ponen en relación las teorías sustantivas identificadas en el análisis de la información, con las teorías formales existentes para llegar a generar conocimiento sobre el objeto de estudio investigado.

Destacar que el software Nvivo 10 ha sido un recurso de gran ayuda para este proceso el análisis de datos cualitativos, que proporciona una ayuda inestimable para realizar, tanto las tareas mecánicas de almacenamiento, organización, recuperación,... de todos los documentos incorporados en el corpus de esta experiencia, como las tareas propias del análisis de datos, tales como las búsquedas textuales o aproximadas, el planteamiento y verificación de interrogantes, creación de mapas conceptuales, creación de teorías, etc.

Valdemoros, Ponce de León y Sanz (2009) resaltan como virtudes de este software: la división de los textos en unidades de significado (unidades textuales), la asignación de códigos y metacódigos, el recuento de unidades de texto codificadas, el establecimiento de relaciones jerárquicas entre las categorías, la modificación de los sistemas de categorías, el examen y la investigación de los documentos, la recuperación

de textos a partir de la codificación realizada o de palabras de interés, la construcción de matrices textuales, el establecimiento de relaciones entre códigos o la comparación de hipótesis de carácter cualitativo.

6.1. Proceso de análisis de las conversaciones de mensajería instantánea.

En la fase inicial de inducción, realizaremos una codificación abierta, también llamada 'in vivo' de codificación en el software NVivo. Utilizando el lenguaje de los participantes, se identifican las ideas, conceptos y significados que contienen una alta significación interpretativa en los documentos (Cuñaat 2007). Cómo señalan Campo-Redondo y Labarca (2009) se procede a nombrar cada categoría en función de etiquetar ciertas porciones de la información con un nombre que represente la interpretación o significado de lo que está pasando en ese evento en particular, mencionado dentro de esa sección de la información. Algunos de los nodos libres identificados en la codificación “in vivo” los podemos apreciar en la **figura 4.10**.

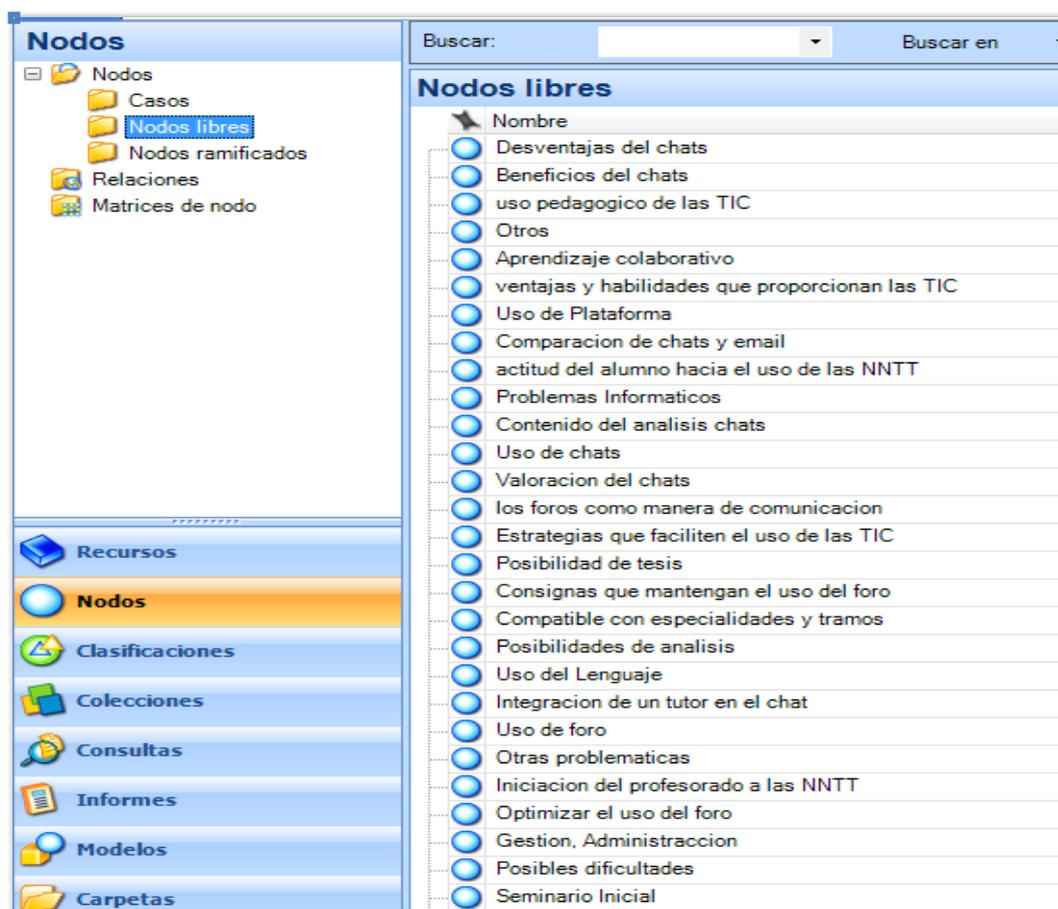


Figura 4.10. Nodos libres del proceso de codificación “in vivo”

Después de esta fase inicial, ha sido el momento de la organización de datos desde la identificación de categorías centrales que serán el eje del análisis. Los conceptos y los significados se agrupan en categorías estructuradas por temas y metáforas que se encuentran en los textos identificando los principales patrones de análisis.

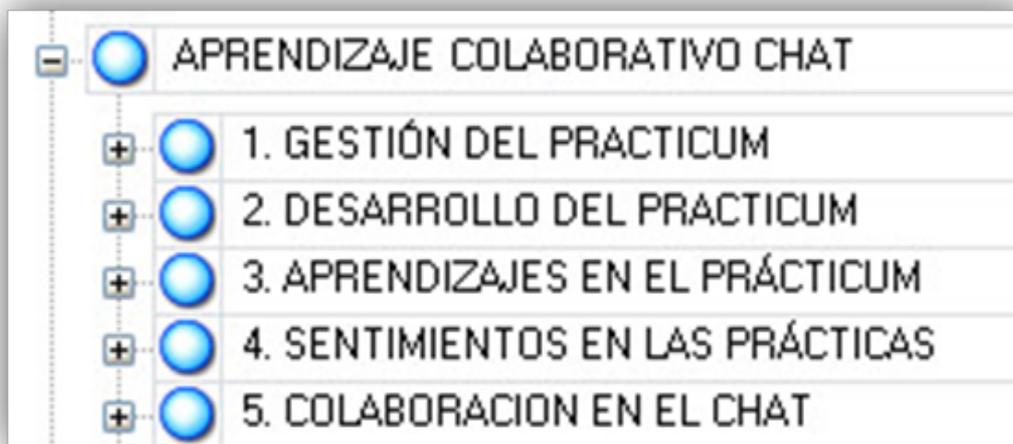


Figura 4.11. Grandes categorías de indexación o patrones de análisis

El punto de partida para llegar a esta organización lo podemos situar en la indexación (categorización “in vivo”) realizada combinando una estrategia inductiva desde la lectura de los documentos de los Chats y deductiva partiendo de la teoría e investigaciones previas relacionadas con el aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. Este proceso ha implicado una compleja tarea de ajuste, definición y redefinición del sistema de categorías inicial, la creación de nuevas categorías y la eliminación o fusión de otras.

En una descripción del estado actual de las investigaciones en este área, Gros y Silva (2006) concluyen que un problema adicional es que a veces, dada la situación de cada una de las experiencias que se desea analizar, no es posible utilizar un modelo de categorías existente; por tanto, se debe analizar las contribuciones a partir de la creación de categorías propias. En estos casos se requiere definir categorías utilizando una metodología inductiva y deductiva; es decir, a partir de los modelos existentes y de las intervenciones concretas que se analizan, como es el caso de muchas investigaciones realizadas en un contexto natural.

Estas ideas, conceptos o significados definen el concepto de unidad temática que utilizamos como unidad de análisis para la descripción del discurso frente a otras unidades de análisis como la unidad sintáctica (proposición, palabra, frase o párrafo) o el mensaje. La elección de esta unidad de análisis responde a nuestros objetivos y a la naturaleza de la discusión cooperativa virtual, que se caracteriza por la variedad de ideas, temas o contenidos que incluyen cada uno de los mensajes o intervenciones de los estudiantes. La unidad temática, aunque no sea reconocible objetivamente como el mensaje o la unidad sintáctica, permite abarcar siempre de forma apropiada el constructo que se investiga, si bien inducen a la interpretación subjetiva e inconsistente de la unidad (Tirado, Hernando y Aguaded, 2011).

En esta segunda categorización, en la que se induce a fracturar los datos analíticamente para dejar emerger las ideas fundamentales, también tuvimos presente diferentes investigaciones sobre el aprendizaje colaborativo (Casanova, 2008; García del Dujo y Suárez, 2011; Garrison y Anderson, 2005; Han y Hill, 2007; Johnson y Johnson, 1999; Marcelo y Perera, 2007; Tirado et al., 2011), que nos ayudaron, junto con las unidades temáticas o categorías emergentes de nuestra investigación, a finalmente crear una estructura jerárquica o árbol de nudos (ver **tabla 4.3**) que desde los patrones de análisis como nodos organizadores, permitiéndonos organizar los datos de manera coherente, para la fase deductiva de codificación axial con la que comienza de una manera más intensa la labor descriptiva e interpretativa de la información obtenida de nuestros participantes y documentos analizados.

Tabla 4.3. Categorías y subcategorías de indexación

1. GESTIÓN DEL PRÁCTICUM	1.1.Dudas sobre el Prácticum	1.1.1.Dudas generales 1.1.2.Dudas sobre tutorías 1.1.3.Dudas sobre seminarios 1.1.4.Hoja evaluación
	1.2.Uso de recursos	1.2.1.Uso de Swad 1.2.2.Foros 1.2.3.Correo electrónico 1.2.4.Chat 1.2.5.Lecturas 1.2.6.Consulta de recursos
	1.3.Realización de documentos	1.3.1.Plan de trabajo 1.3.2.Diario 1.3.3.Memorias
	1.4. Autoevaluación	
2. DESARROLLO DEL PRÁCTICUM	2.1.Contexto	2.1.1.Condiciones en las prácticas 2.1.1.1.Horario y cursos 2.1.1.2.Ayuda de especialistas EF 2.1.1.3.Relación con el tutor 2.1.1.4.Posibilidades de trabajo autónomo 2.1.1.5.Implicación en otras actividades 2.1.1.5.1. Asignación de otras asignaturas 2.1.1.5.2. Excursiones 2.1.1.5.3. Juegos interescolares 2.1.1.5.4. Montaje fin de curso 2.1.1.5.5.Recreos 2.1.1.5.6.Actividades extraescolares 2.1.1.5.7.Tutoría 2.1.1.5.8. Otras 2.1.1.6.Posibilidades de contratación 2.1.2.Contexto del centro 2.1.2.1.Descripción general 2.1.2.2.Tipología del centro 2.1.2.3.Alumnado 2.1.2.4.Instalaciones 2.1.2.5.Materiales 2.1.2.6.Relación familias 2.1.2.7.Relaciones claustro
	2.2. Desarrollo del currículum	2.2.1.Aspectos generales 2.2.2.Objetivos y capacidades 2.2.3.Contenidos 2.2.3.1.Educación en valores 2.2.3.1.1. Valores en general 2.2.3.1.2. Compañerismo-Respeto 2.2.3.1.3. Coeducación 2.2.3.1.4 Interculturalidad 2.2.3.1.5. Educación vial 2.2.3.1.6. Cooperación 2.2.3.1.7.Disciplina 2.2.3.1.8.Autoestima 2.2.3.1.9. Hábitos saludables 2.2.3.2.Juegos tradicionales 2.2.3.3.Habilidades 2.2.3.4.Deportes 2.2.3.5.Expresión corporal 2.2.3.6.Salud y hábitos higiénicos 2.2.3.7.Conceptos 2.2.3.8.Contenidos transversales 2.2.3.9.Otros

	2.2. Desarrollo del currículum (continuación)	2.2.4. Metodología 2.2.4.1. Aspectos generales metodológicos 2.2.4.2. Uso del material 2.2.4.3. Uso del espacio 2.2.4.4. Estrategias de organización 2.2.4.5. Estrategias de control 2.2.4.5.1. Castigos 2.2.4.5.2. Diálogo 2.2.4.6. Estrategias de motivación 2.2.4.6.1. Actividades competitivas 2.2.4.6.2. Juego libre 2.2.4.7. Innovaciones 2.2.4.8. Actitud como docente 2.2.5. Evaluación 2.2.6. Dificultades 2.2.6.1. Integración niños NEE 2.2.6.2. Problemas de género 2.2.6.3. Problemas de disciplina 2.2.6.4. Relaciones con el alumnado 2.2.6.5. Problemas de afectividad 2.2.6.6. Problemas de organización 2.2.6.7. Alumnos de infantil 2.2.6.8. Dificultades temporales 2.2.6.9. Dificultades climáticas 2.2.6.10. Concepción de EF 2.2.6.11. Interculturalidad 2.2.6.12. Dificultades de motivación 2.2.6.13. Otros problemas 2.2.6.14. Problemas en las prácticas
	2.3. Diseño del currículum	2.3.1. Dudas contextualización 2.3.2. Planificación UD 2.3.3. Sesiones o episodios
3. APRENDIZAJES EN EL PRÁCTICUM	3.1. Aprendizajes adquiridos 3.2. Rol del maestro	
4. SENTIMIENTOS EN LAS PRÁCTICAS	4.1. Positivos 4.2. Negativo 4.3. Desconcierto y ambigüedad 4.4. Deseos de futuro	
5. COLABORACIÓN EN EL CHAT	5.1. Relaciones psicosociales	5.1.1. Saludos 5.1.2. Despedidas 5.1.3. Despistes 5.1.4. Excusas 5.1.5. Agradecimientos 5.1.6. Animación 5.1.7. Refuerzo-Aprobación 5.1.8. Otros comentarios
	5.2 Interdependencia positiva	5.2.1. Gestión del Chat 5.2.1.1. Organización en el Chat 5.2.1.2. Problemas en el Chat 5.2.1.3. Nick y escritura 5.2.2. Compartir experiencias 5.2.3. Compartir recursos y otras cosas 5.2.4. Interés por los compañeros-Interpela responsabilidad 5.2.5. Responsabilidad individual
	5.3. Construcción compartida de significados	5.3.1. Cuestiones 5.3.2. Aporte de soluciones 5.3.3. Explica-Argumenta-Aclara 5.3.4. Criticar información-Discrepancias

Para centrar el análisis del discurso en el objeto de estudio de nuestra investigación definimos previamente como uno de los nodos organizadores: **Colaboración en el Chat**. Dentro de este nodo organizador se creó un primer sistema de categorías a partir de las teorías y de las investigaciones previas que han definido categorías, modelos, dimensiones y/o características del aprendizaje colaborativo, tanto en educación presencial como virtual (Casanova, 2008; García del Dujo y Suárez, 2011; Garrison y Anderson, 2005; Han y Hill, 2007; Johnson y Johnson, 1999; Marcelo y Perera, 2007; Tirado et al., 2011). Este sistema de categorías está orientado a la identificación de los mecanismos interpsicológicos característicos del aprendizaje cooperativo: Relaciones Psicosociales, Construcción de significado e Interdependencia positiva. Así, hemos distribuido y agrupado estas subcategorías en tres dimensiones que se corresponden con cada uno de estos mecanismos.

A continuación, pasaremos a definir los nodos (categorías y subcategorías) en los que se ramifican cada uno de estas grandes categorías organizadoras identificadas:

1. GESTIÓN DEL PRÁCTICUM: en esta categoría agrupamos aquellas cuestiones, dudas, aclaraciones relacionadas con aspectos formales, organizativos o tareas a realizar para el buen desarrollo del Prácticum como la asistencia a tutorías, seminarios, uso de recursos o realización de documentos.

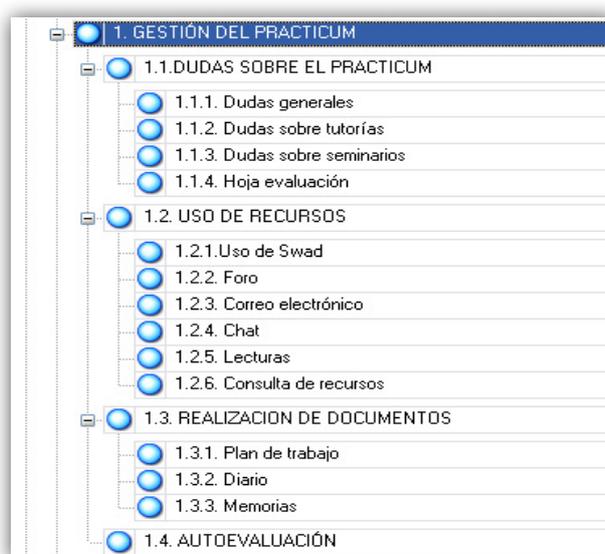


Figura 4.12. Ramificación de la subcategoría: 1. Gestión del Prácticum

1.1. DUDAS SOBRE EL PRÁCTICUM: en esta categoría incluimos todas las cuestiones relacionadas con el Prácticum que se proponen con ánimo de ser solucionadas.

- **Dudas generales:** preguntas y cuestiones generales acerca de la temporización reuniones o tareas, duración del Prácticum, burocracia.
- **Dudas sobre tutorías:** demandas relacionadas con los horarios de tutorías y formas de contacto con el supervisor de prácticas.
- **Dudas sobre seminarios:** interrogantes relacionados con las fechas, horarios y asistencia a los seminarios presenciales.
- **Hoja evaluación:** consultas sobre la hoja de evaluación que debe rellenar el profesor tutor de prácticas del centro escolar para evaluar al alumno.

1.2. USO DE RECURSOS: recoge todas aquellas intervenciones que hacen referencia al uso de los diferentes medios que tienen los alumnos, tutores y supervisores para poder comunicarse e intercambiar información, así como realizar las diferentes tareas que conllevan las prácticas docentes.

- **Uso de Swad:** plataforma web de apoyo a la docencia libre desarrollada y utilizada en la Universidad de Granada, donde los participantes tienen la posibilidad de compartir documentos, comunicarse con compañeros o profesores, sin descartar posibilidades que ofrece dicha plataforma.
- **Foro:** alusiones al foro de intercambio de opiniones de alumnos que realizan prácticas en centros escolares de las Universidades de las Palmas, Barcelona y Granada.
- **Correo electrónico:** menciones a la herramienta asincrónica que permite al alumno comunicarse a través de internet, tanto con los profesores y tutores como con el resto de los alumnos, desde cualquier lugar y a cualquier hora, eliminando así las barreras espacio-temporales.
- **Chat:** referencias a la herramienta sincrónica que plantean una comunicación en vivo o en tiempo real entre los participantes del hecho educativo a través de Internet. Es el medio a través del cual se realizan las reuniones del Prácticum permitiendo contactar, en tiempo real, el profesorado y el alumnado.

- **Lecturas:** tareas de reflexión de artículos que deben realizar los alumnos para fomentar el aprendizaje continuo como futuros docentes.
- **Consulta de recursos:** citas relativas a la búsqueda y utilización recursos disponibles en Internet para llevar a cabo la práctica diaria del aula.

1.3. REALIZACIÓN DE DOCUMENTOS: en esta categoría se agrupan las menciones a los documentos personales que el alumno deberá de realizar durante el desarrollo el Prácticum donde se integren todos los conocimientos y las experiencias adquiridas durante el mismo.

- **Plan de trabajo:** referencias al programa o guion que sirve de ayuda para realizar un Prácticum de manera planificada y reflexiva en el que se incluye una temporización y explicación de las tareas a realizar y un cronograma de las diferentes reuniones que se realizarán a través del Messenger.
- **Diario:** menciones relativas al instrumento que sirve para recoger datos y reflexionar de manera continuada y sistemática sobre la experiencia vivida en el periodo de Prácticas, en el que se incluyen no sólo la descripción de hechos observados o vividos sino también, opiniones, dificultades, decisiones adoptadas, reflexiones, etc.
- **Memorias:** recoge las alusiones al documento original y personal en el que se plasma lo que el alumnado ha aprendido durante el periodo de prácticas, por lo que supone un reflejo del proceso que ha seguido desde que inicia sus prácticas hasta que termina. Es el resultado de la observación, intervención y reflexión del futuro docente sobre sus prácticas. Recoge aspectos como: introducción, contextualización, objetivos, unidades didácticas desarrolladas, reflexiones, bibliografía, anexos.

1.4. AUTOEVALUACIÓN: agrupa las referencias relativas al Informe de autoevaluación razonado y crítico que recoge el esfuerzo personal realizado, la participación, las tareas desarrolladas y el grado de compromiso e implicación durante el desarrollo de las prácticas.

2. DESARROLLO DEL PRÁCTICUM: en esta categoría agrupamos aquellos discursos que hacen referencia al contexto de la propia intervención educativa en el aula y los elementos necesarios para el desarrollo y diseño del currículum. Grandes temáticas que a su vez se subdividirán en otras subcategorías para para facilitar el análisis de la información recabada.

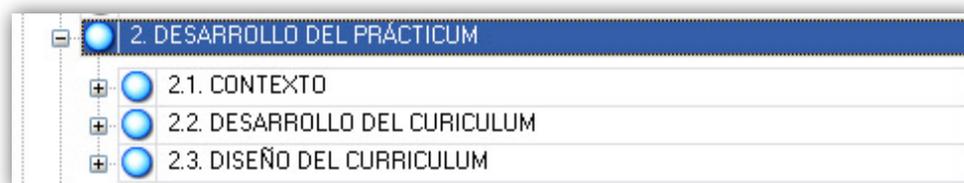


Figura 4.13. Ramificación de la subcategoría: 2. Desarrollo del Prácticum

2.1. CONTEXTO: incluye todos aquellos discursos en los que se realiza una aproximación a la realidad del entorno en el que se encuentra ubicado el centro y los condicionantes o determinantes para el desarrollo del currículum.

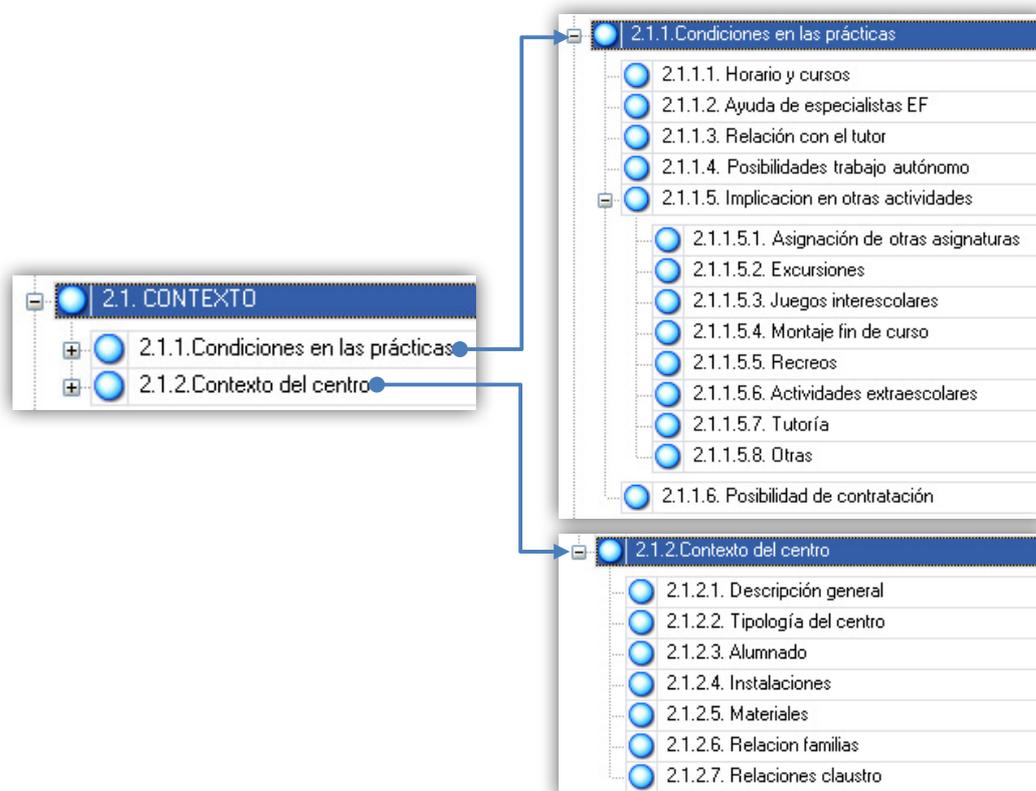


Figura 4.14. Ramificación de la subcategoría: 2.1. Contexto

- 2.1.1. **Condiciones en las prácticas:** descripción de las circunstancias que influyen de manera directa o indirecta en el día a día de los alumnos dentro del desarrollo de sus prácticas.
- 2.1.1.1. **Horario y cursos:** referencias a horarios y cursos asignados al alumnado en prácticas en el centro escolar para el desarrollo del Prácticum.
- 2.1.1.2. **Ayuda de especialistas EF:** menciones explícitas a la existencia en el centro escolar de especialista de Educación Física para tutorizar y ayudar al alumnado en prácticas.
- 2.1.1.3. **Relación con el tutor:** recoge las relaciones psicosociales que se establecen entre el tutor y el alumnado en prácticas.
- 2.1.1.4. **Posibilidades trabajo autónomo:** discursos sobre el nivel de autonomía que otorga el profesor tutor al alumnado en prácticas para impartir las clases.
- 2.1.1.5. **Implicación en otras actividades:** referencias relativas a la implicación del alumno en prácticas en otras actividades fuera del horario de las clases de Educación Física; complementarias dentro del horario escolar, (obligatorias, evaluables y gratuitas), o extraescolares (fuera del horario escolar, voluntarias, no evaluables)
- 2.1.1.5.1. **Asignación de otras asignaturas:** manifestaciones relacionadas con la asignación de otras asignaturas o áreas diferentes a la especialidad de Educación Física.
- 2.1.1.5.2. **Excursiones:** en esta categoría incluimos todas menciones a aquellas actividades complementarias o extraescolares que consisten en realizar una visita a un lugar determinado con una serie de intenciones educativas y con una duración mínima de una jornada.
- 2.1.1.5.3. **Juegos interescolares:** citas sobre los juegos organizados a modo de competición en la que participan diferentes centros del entorno.

- 2.1.1.5.4. **Montaje fin de curso:** aglutina los comentarios sobre su implicación en la creación y organización de las diferentes actividades que se realizan con motivo de la fiesta fin de curso.
- 2.1.1.5.5. **Recreos:** alusiones al espacio y tiempo durante la jornada escolar para el descanso de los alumnos donde éstos juegan y se relacionan.
- 2.1.1.5.6. **Actividades extraescolares:** recoge información sobre actividades encaminadas a potenciar la apertura del Centro a su entorno y a procurar la formación integral del alumnado en aspectos referidos a la ampliación de su horizonte cultural, la preparación para su inserción en la sociedad o el uso del tiempo libre. Son actividades realizadas fuera del horario lectivo, de carácter voluntario y no evaluables.
- 2.1.1.5.7. **Tutoría:** descripciones y comentarios sobre la función docente que desempeña el profesorado en los centros escolares y que tiene el objetivo de asegurar una educación integral y personalizada del alumno.
- 2.1.1.5.8. **Otras:** categoría que recoge la asignación de otras tareas que no se corresponden con las funciones propias docentes que debe realizar el alumnado en prácticas.
- 2.1.1.6. **Posibilidades de contratación:** comentarios que hacen referencia a la posibilidad de ser contratado el alumnado en prácticas por parte del centro escolar.
- 2.1.2. **Contexto del centro:** aproximación a la realidad del contexto en el que se encuentra ubicado el centro desde un punto de vista físico (espacios, materiales, ...), organizativo (horarios, grupos, y social (características del alumnado, relaciones con familias o claustro, etc.)).
 - 2.1.2.1. **Descripción general:** intervenciones que hacen referencia al concepto general de contexto del centro escolar.

- 2.1.2.2. **Tipología del centro:** identificación del tipo de centro escolar atendiendo a diferentes criterios (titularidad, tipo de alumnado, ubicación geográfica, tamaño).
- 2.1.2.3. **Alumnado:** referencias a las características específicas del alumnado del centro (edad, nivel socioeconómico, nacionalidades, actitudes, motivaciones, etc.).
- 2.1.2.4. **Instalaciones:** descripción de las instalaciones generales del centro y específicas para el área de Educación Física.
- 2.1.2.5. **Materiales:** comentarios sobre materiales didácticos disponibles para llevar a cabo las clases de Educación Física.
- 2.1.2.6. **Relación familias:** explicaciones sobre de las relaciones que se establecen entre el profesorado del centro y las familias de los alumnos; y la implicación de éstas en la educación de sus hijos.
- 2.1.2.7. **Relaciones claustro:** alusiones a las relaciones socioafectivas que se establecen entre el alumnado en prácticas y el resto de profesores del centro.

2.2. DESARROLLO DEL CURRÍCULUM: en esta categoría incluimos todos aquellos discursos que hacen referencia al desarrollo de los elementos del currículum, entendido éste según la L.O.E. (2006) como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos, y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente ley.

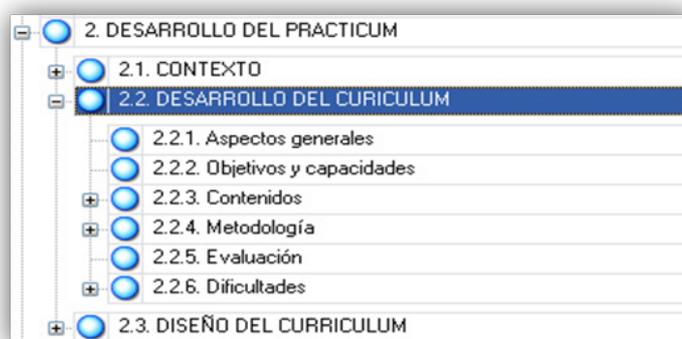


Figura 4.15. Ramificación de la subcategoría: 2.2. Desarrollo del currículum

- 2.2.1. **Aspectos generales:** referencias a situaciones o circunstancias que influyen en el desarrollo de los elementos del currículum.
- 2.2.2. **Objetivos y capacidades:** recoge citas relativas a los objetivos, tal y como se conciben en nuestro Sistema educativo, que marcan el carácter intencional de la tarea educativa. Se expresan en términos de capacidades, entendidas éstas como las potencialidades que se pretenden desarrollar en los alumnos como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje y que les permitirá realizarse como personas e integrarse en su medio social.
- 2.2.3. **Contenidos:** alusiones al conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados para formar parte de las diferentes áreas curriculares y que se utilizan para desarrollar las capacidades contenidas en los objetivos.

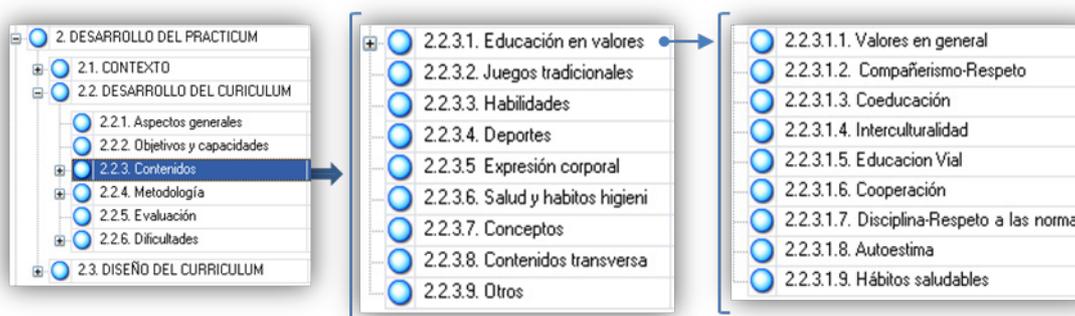


Figura 4.16. Ramificación de la subcategoría: 2.2.3. Contenidos

2.2.3.1. **Educación en valores:** agrupa el discurso en relación al desarrollo de valores y actitudes a través de la Educación Física, que, promovidos desde el currículum, se consideran contenidos a destacar para la formación integral del alumnado.

2.2.3.1.1. **Valores en general:** declaraciones que hacen referencia al trabajo y tratamiento de los valores en general a la hora de desarrollar el currículum.

2.2.3.1.2. **Compañerismo-Respeto:** en esta categoría se agrupan las citas relativas a la consideración o deferencia que crea una armonía y buena correspondencia entre compañeros.

- 2.2.3.1.3. **Coeducación:** alusiones a la interacción entre los sexos con el objeto de superar los estereotipos y las discriminaciones sexistas.
 - 2.2.3.1.4. **Interculturalidad:** comentarios relativos a la integración y convivencia entre alumnos procedentes de diferentes orígenes y culturas.
 - 2.2.3.1.5. **Educación Vial:** manifestaciones sobre el conjunto de conocimientos, hábitos y actitudes en relación con las reglas, normas y señales que regulan la circulación de vehículos y personas por las calzadas y aceras.
 - 2.2.3.1.6. **Cooperación:** menciones al trabajo en común llevado a cabo por parte de un grupo de personas donde todos los esfuerzos individuales deben dar como resultado el logro de un objetivo compartido. Implica compartir, ayudarse mutuamente, colaborar y trabajar en equipo.
 - 2.2.3.1.7. **Disciplina-respeto a las normas:** agrupa los discursos sobre las pautas mínimas de comportamiento social que nos permiten convivir en colectividad, teniendo en consideración al resto de compañeros y profesores siguiendo unas normas conductuales y de educación.
 - 2.2.3.1.8. **Autoestima:** referencias a los sentimientos de aceptación y aprecio hacia uno mismo, que va unido al sentimiento de competencia y valía personal.
 - 2.2.3.1.9. **Hábitos saludables:** recoge las conductas y comportamiento que tenemos asumidas como propias y que inciden positivamente en nuestro bienestar físico, mental y social.
- 2.2.3.2. **Juegos tradicionales:** citas sobre los juegos populares y tradicionales como actividades lúdicas directamente vinculadas al contexto sociocultural que las acoge.

- 2.2.3.3. **Habilidades:** categoría que agrupa los contenidos que permiten al alumnado moverse con eficacia. Las Habilidades motrices constituyen un bloque de contenidos específico en la actual legislación educativa andaluza.
- 2.2.3.4. **Deportes:** referencias a las actividades físicas como situaciones motrices donde prima la competición reglada e institucionalizada. El deporte es una de las formas más común de entender la actividad física en la sociedad actual, y así se refleja también en la escuela.
- 2.2.3.5. **Expresión corporal:** alusiones a los contenidos dirigidos a fomentar la expresividad a través del cuerpo y el movimiento, así como la comunicación a través del lenguaje corporal.
- 2.2.3.6. **Salud y hábitos higiénicos:** esta categoría agrupa los contenidos para la adquisición de hábitos de actividad física e higiene corporal como fuente de bienestar.
- 2.2.3.7. **Conceptos:** comentarios sobre la forma de abordar los contenidos conceptuales en las sesiones de Educación Física que, aun estando supeditados a los procedimientos y actitudes, facilitarán la comprensión de la realidad corporal y del entorno físico y social.
- 2.2.3.8. **Contenidos transversales:** discurso relativo al conjunto de contenidos pertenecientes a campos de conocimiento muy diversos, que deben ser abordados con un enfoque multidisciplinar y que se aprecian de manera integrada tanto en los objetivos como en los contenidos de todas las Áreas que conforman el currículo.
- 2.2.3.9. **Otros:** en esta categoría incluimos comentarios puntuales acerca de contenidos diversos relacionados con los juegos y actividades recreativas.
- 2.2.4. **Metodología:** categoría que recoge las acciones que realiza el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la intención de educar y enseñar.

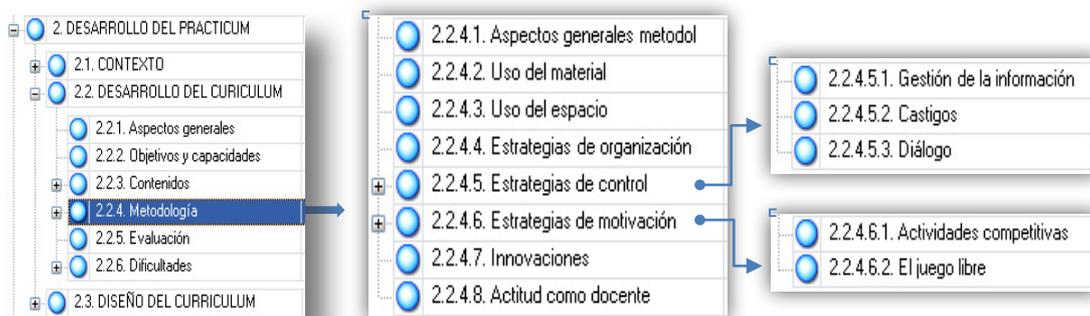


Figura 4.17. Ramificación de la subcategoría: 2.2.4. Metodología

- 2.2.4.1. Aspectos generales metodológicos:** reúne citas sobre la metodología de enseñanza en Educación Física que se puede concretar en el uso de diferentes técnicas o estilos de enseñanza. Además de la gran variedad de situaciones que se presentan en las clases que provoca que el profesorado tenga que hacer uso de diversos recursos metodológicos para estas situaciones concretas.
- 2.2.4.2. Uso del material:** referencias a la utilización de diferentes recursos por parte del profesor como soporte, complemento o ayuda en su tarea docente, así como su gestión dentro de las clases de Educación Física.
- 2.2.4.3. Uso del espacio:** explicaciones sobre el uso que se hace de los espacios del centro escolar (propios del centro o del entorno próximo) para llevar a cabo las clases de Educación Física.
- 2.2.4.4. Estrategias de organización:** concentra las particularidades del área de Educación Física en relación a las interacciones que se producen entre los alumnos y el docente o entre los propios alumnos para la organización de las actividades motrices.
- 2.2.4.5. Estrategias de control:** recoge técnicas y acciones relacionadas con la comunicación que se produce entre el docente y sus alumnos para dar la información inicial, el conocimiento de resultados y mantener el orden y las actitudes correctas que posibiliten el buen desarrollo de la clase.

- 2.2.4.5.1. **Gestión de la información:** describe las estrategias utilizadas por el profesor y/o los alumnos, para dar la información inicial de las actividades y tareas y el conocimiento de resultados.
- 2.2.4.5.2. **Castigos:** informaciones sobre las sanciones, correctivos o escarmientos como recurso en las clases de Educación Física para corregir comportamientos o conductas inadecuadas.
- 2.2.4.5.3. **Diálogo:** alude a la comunicación como técnica para solucionar conflictos que aparecen en el desarrollo de la clase.
- 2.2.4.6. **Estrategias de motivación:** agrupa los recursos que utiliza el profesor para activar en los alumnos las necesidades de acción motriz, de tal forma que provoque en ellos la voluntad de conseguir los objetivos propuestos implicándose en las actividades propuestas.
- 2.2.4.6.1. **Actividades competitivas:** esta categoría aúna las referencias a la competición como medio para motivar hacia la práctica de actividad física
- 2.2.4.6.2. **El juego libre:** descripciones y explicaciones sobre el juego libre como una estrategia utilizada por profesores de Educación Física para que el alumno elija la actividad a realizar y mantenga una actividad motriz durante la clase de Educación Física.
- 2.2.4.7. **Innovaciones:** referencias relativas a la utilización de estrategias o recursos novedosos que crean alternativas metodológicas a los estilos de enseñanza tradicionales.
- 2.2.4.8. **Actitud como docente:** agrupa los comentarios sobre las actitudes y comportamientos del alumno en prácticas cuando adquiere el rol de docente durante la realización de las prácticas.

- 2.2.5. **Evaluación:** categoría que hace referencia al conjunto de actividades, análisis y reflexiones que permiten obtener un conocimiento y una valoración de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de comprobar en qué medida se ha conseguido lo que se pretendía poder actuar sobre ello para regularlo.
- 2.2.6. **Dificultades:** descripción de problemas que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

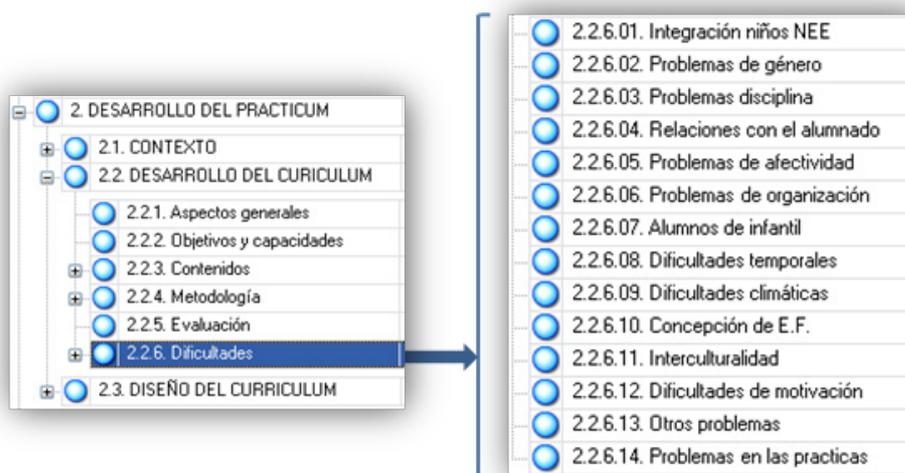


Figura 4.18. Ramificación de la subcategoría: 2.2.6. Dificultades

- 2.2.6.1. **Integración niños NEE:** referencias sobre los alumnos con necesidades educativas específicas que implica en el profesorado responder a dichas necesidades y llevar a cabo adaptaciones dentro de la clase de Educación Física.
- 2.2.6.2. **Problemas de género:** recoge los problemas que genera la participación e integración de niños y niñas en los diferentes juegos y actividades.
- 2.2.6.3. **Problemas disciplina:** categoría en la que se describen actitudes o conductas inapropiadas de los alumnos que alteran el clima del aula, las relaciones profesor/alumno y la convivencia del centro.
- 2.2.6.4. **Relaciones con el alumnado:** menciones a las relaciones socioafectivas que se establecen entre el alumnado y el profesor.
- 2.2.6.5. **Problemas de afectividad:** agrupa los problemas que se generan por falta de afectividad de determinados alumnos causados por

circunstancias contextuales o familiares y que se ven reflejados en las relaciones sociales en el aula.

2.2.6.6. **Problemas de organización:** aglutina las dificultades que conlleva que la práctica del área de Educación Física se lleve a cabo en lugares amplios y en unas condiciones distintas a las del resto de los aprendizajes escolares, por lo que los aspectos organizativos cobran una mayor importancia a la hora de alcanzar los objetivos propuestos.

2.2.6.7. **Alumnos de infantil:** categoría que reúne los problemas o dificultades a la hora de impartir clases a niños y niñas de edades comprendidas entre 3 y 6 años.

2.2.6.8. **Dificultades temporales:** comentarios sobre el desarrollo de las sesiones que conlleva una planificación de la duración de las actividades o tareas motrices que, a veces, debido a una serie de factores, no se corresponde con lo realizado en la práctica.

2.2.6.9. **Dificultades climáticas:** explicaciones relativas a los problemas sobre las condiciones climáticas que condicionan la planificación y el desarrollo de las sesiones al realizarse la práctica del área de Educación Física en lugares abiertos como el patio o pistas polideportivas.

2.2.6.10. **Concepción de E.F.:** categoría que recaba el pensamiento y las teorías implícitas que mantienen alumnos y profesores sobre algunos tópicos de la Educación Física escolar.

2.2.6.11. **Interculturalidad:** referencias relativas a las dificultades generadas por la diversidad cultural que existe en algunas aulas, es decir, para integrar alumnos de diferentes orígenes, razas o religiones.

2.2.6.12. **Dificultades de motivación:** enumeración y descripción de las actitudes de determinados alumnos que supone para el profesorado un esfuerzo para encontrar la manera de incentivarlos e implicarlos en las clases de Educación Física.

2.2.6.13. **Otros problemas:** agrupa otros problemas o dificultades surgidos en el desarrollo del currículum.

2.2.6.14. **Problemas en las prácticas:** discurso relacionado con los problemas organizativos que le surgen al alumnado en prácticas, ya sea a nivel de aula o de centro.

2.3. DISEÑO DEL CURRÍCULO: en esta categoría incluimos todos aquellos discursos que hacen referencia al diseño de diferentes elementos del currículo que el alumnado en prácticas ha tenido que elaborar durante el desarrollo del Prácticum.

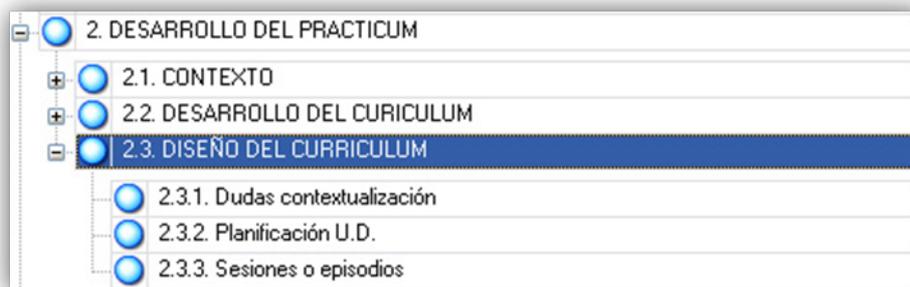


Figura 4.19. Ramificación de la subcategoría: 2.3. Diseño del currículum

2.3.1. **Dudas contextualización:** interrogantes sobre la aproximación a la realidad del contexto en el que se encuentra ubicado el Centro.

2.3.2. **Planificación U.D.:** referencias a la Unidad Didáctica que el alumnado en prácticas debe planificar y llevar a la práctica (si las circunstancias del centro se lo permiten).

2.3.3. **Sesiones y episodios:** menciones a las sesiones o episodios de enseñanza que los estudiantes en prácticas deben elaborar.

3. APRENDIZAJES EN EL PRÁCTICUM: esta categoría recoge los comentarios que, a partir de experiencias y reflexiones, hacen referencia a los aprendizajes adquiridos durante el periodo del Prácticum en los centros escolares.

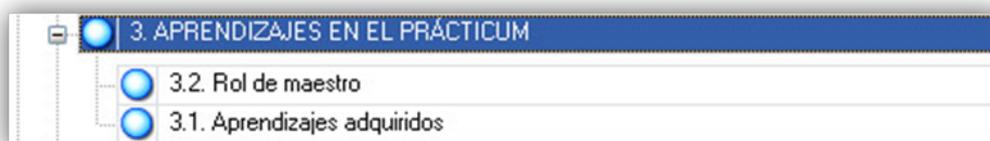


Figura 4.20. Ramificación de la subcategoría: 3. Aprendizajes en el Prácticum

3.1. APRENDIZAJES ADQUIRIDOS: comentarios sobre los aprendizajes adquiridos durante el periodo de prácticas.

3.2. ROL DE MAESTRO: observaciones que hacen referencia a las funciones que cumplen los maestros en la escuela desde las reflexiones y percepciones de los participantes.

4. SENTIMIENTOS EN LAS PRÁCTICAS: en esta categoría agrupamos aquellos discursos en los que los alumnos expresan sus sentimientos y estados de ánimo que le han provocado sus vivencias durante las prácticas docentes. Nos referimos al valor sentimental relacionado con: los contenidos, intervenciones y comportamientos, relación con alumnado y tutores, aprendizajes adquiridos, ...



Figura 4.21. Ramificación de la subcategoría: 4. Sentimientos en las prácticas

4.1. POSITIVOS: alude a los sentimientos positivos que expresan los participantes relacionados con sus vivencias durante las prácticas.

4.2. NEGATIVOS: recoge los sentimientos negativos que expresan los participantes relacionados con sus vivencias durante las prácticas.

4.3. DESCONCIERTO O AMBIGÜEDAD: referencias en las que los alumnos expresan sentimientos de duda, desconcierto o ambigüedad en relación a su actuación.

4.4. DESEOS DE FUTURO: intervenciones de los alumnos que hacen mención a los condicionantes de su dedicación profesional docente futura.

5. COLABORACIÓN EN EL CHAT: en esta categoría agrupamos aquellos discursos que hacen referencia a los principales mecanismos interpsicológicos del aprendizaje colaborativo virtual: relaciones psicosociales, interdependencia positiva y construcción de significado.

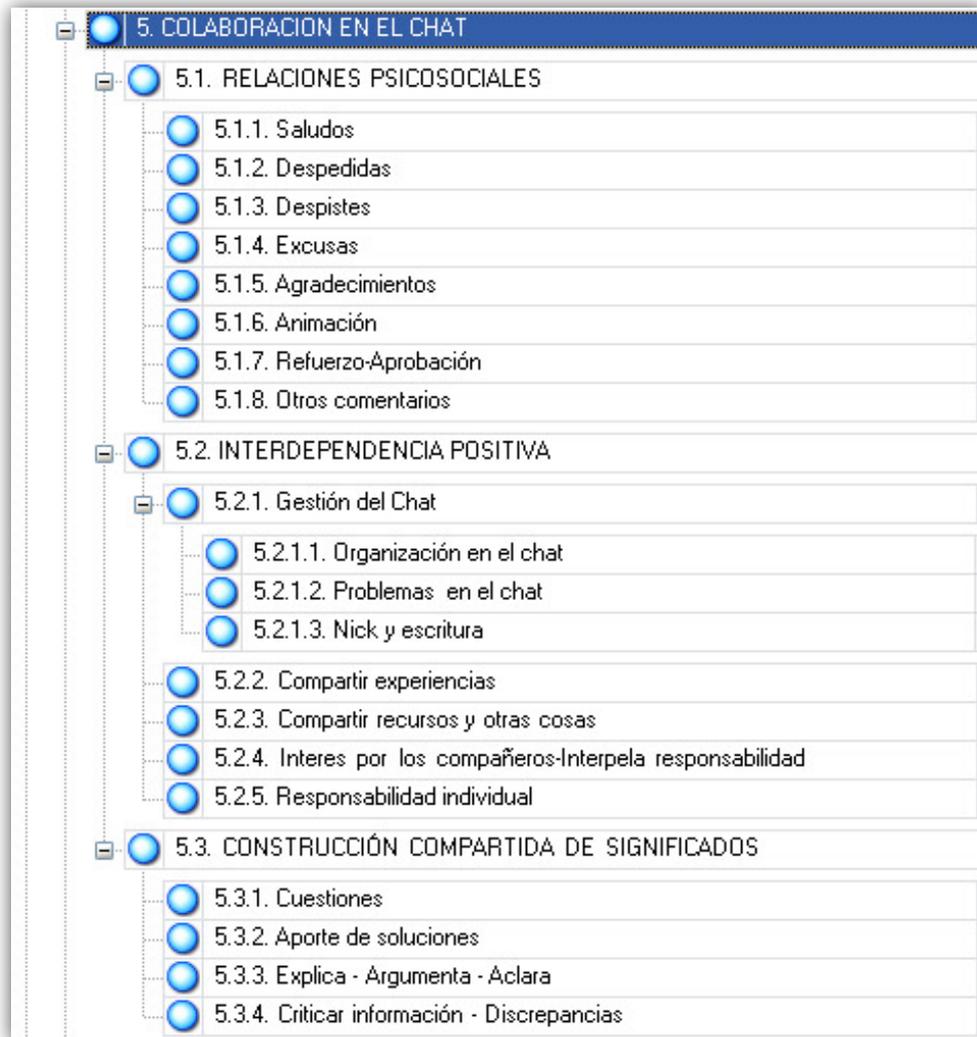


Figura 4.22. Ramificación de la subcategoría: 5. Colaboración en el Chat

5.1. RELACIONES PSICOSOCIALES: expresiones de refuerzo, ánimo o apoyo entre los participantes para el establecimiento de condiciones para una interacción estimulante, que influyen positivamente en la motivación, en la afectividad, y en la dinámica social de los grupos.

- 5.1.1. **Saludos:** manifestaciones de cortesía para iniciar una conversación o agregarse a ella y crear predisposición a la comunicación.
 - 5.1.2. **Despedidas:** intervenciones finales de los participantes para abandonar una conversación.
 - 5.1.3. **Despistes:** comentarios que realizan los participantes cuando están desorientados en algún asunto o materia.
 - 5.1.4. **Excusas:** exposición de motivos o pretextos que se invocan para justificar la ausencia en la conversación.
 - 5.1.5. **Agradecimientos:** declaraciones de reconocimiento y aprecio por las aportaciones de otros.
 - 5.1.6. **Animación:** participaciones cuyos objetivos es la animación o estimulación del grupo y/o el contacto afectivo a efectos de mantener la cohesión entre los componentes del grupo.
 - 5.1.7. **Refuerzo-Aprobación:** expresiones de acuerdo con aportaciones o contenidos de los mensajes.
 - 5.1.8. **Otros comentarios:** comentarios de humor, circunstancias personales, anécdotas, etc., que, no siendo contenido del tema principal de la conversación, favorecen la apertura y participación en la comunicación.
- 5.2. INTERDEPENDENCIA POSITIVA:** manifestaciones relacionadas con la dependencia mutua entre los participantes para el desarrollo de las tutorías y el logro de los objetivos grupales. El éxito de cada miembro va unido al resto del grupo y viceversa.
- 5.2.1. **Gestión del Chat:** comentarios sobre la administración, organización, planteamiento y resolución de problemas referentes a la dinámica de las sesiones del Chat.
 - 5.2.1.1. **Organización en el Chat:** referencias cuyo propósito es la organización de los temas a tratar, intervenciones de los participantes o aspectos técnicos.
 - 5.2.1.2. **Problemas en el Chat:** recoge los problemas técnicos relacionados con la conexión, configuración y participación en las sesiones del Chat.

- 5.2.1.3. **Nick y escritura:** intervenciones relacionadas con la identidad (Nick) de los participantes y formato de escritura que tienen el objetivo de facilitar la comunicación.
- 5.2.2. **Compartir experiencias:** esta categoría aglutina los comentarios cuando los participantes comparten con sus compañeros sus experiencias personales.
- 5.2.3. **Compartir recursos y otras cosas:** referencias de los participantes cuando ponen a disposición de sus compañeros diferentes recursos útiles para el desarrollo de sus prácticas, compartiendo y enviándose archivos o información a través del Chat, correo electrónico o plataforma Swad.
- 5.2.4. **Interés por los compañeros-Interpela responsabilidad** : reúne los discursos para solidarizarse y mostrar interés por los problemas y circunstancias de los demás compañeros. También incluye las demandas al compromiso personal de otros compañeros.
- 5.2.5. **Responsabilidad individual:** expresiones referidas al cumplimiento del compromiso personal frente a la tarea grupal.
- 5.3. **CONSTRUCCIÓN COMPARTIDA DE SIGNIFICADOS:** comentarios relacionados con la elaboración conjunta de conocimientos, metas, planes, ideas y/o conceptos.
- 5.3.1. **Cuestiones:** aportaciones en modo interrogativo que buscan la aclaración de determinados aspectos.
- 5.3.2. **Aporte de soluciones:** contribuciones que realizan los participantes para dar soluciones a los casos planteados en las conversaciones de los Chats.
- 5.3.3. **Explica-argumenta-aclara:** comentarios que clarifican o hacen comprensible una idea, contenido o concepto expresando el propio punto de vista, a través de opiniones, perspectivas o reflexiones apoyadas en razones.
- 5.3.4. **Criticar información-Discrepancias:** valoración crítica de la información aportada por los compañeros con una finalidad constructiva / Manifestaciones de desacuerdo con ideas, contenidos o propuestas para la reflexión y construcción.

Una vez definidos los patrones de análisis que tendremos en cuenta en la elaboración del informe, pasamos a describir a los participantes de la experiencia y a realizar una aproximación de la participación de cada uno de ellos en las diferentes sesiones de Chat mantenidas.

6.2. Proceso de análisis de los documentos de reflexión del alumnado y profesorado

Los documentos de reflexión y autoevaluación del alumnado y la reunión del profesorado una vez introducidos en el programa Nvivo 10 se codificaron en las mismas categorías utilizadas para el análisis de las conversaciones de mensajería instantánea, puesto que su contenido nos posibilitaba realizarlo de esta manera.

Esta codificación axial de todos los documentos realizada bajo el mismo árbol de indexación, nos ha facilitado el establecimiento relaciones y conectar la información obtenida en las conversaciones de mensajería instantánea con las reflexiones sobre los mismos y nos ha permitido reconstruir todos los discursos en un documento compartido a modo de informe (ver **figura 4.23**).



Figura 4.23. Construcción del informe

7. CRITERIOS ÉTICOS Y DE CALIDAD

Hammersly y Atkinson (1994) enfatizan la importancia de la ética en los procesos de investigación cualitativa, atendiendo principalmente a los diferentes comportamientos de los investigadores y sus consecuencias para las personas que forman parte de los estudios (ver también Sandín, 2003; Rodríguez, Gil y García, 1999). Para ellos, los criterios éticos que toda investigación de carácter cualitativo debe cumplir son:

- Consentimiento informado. Para cumplir con dicho principio hemos informado a nuestros participantes (alumnos, profesores y tutores) de que las conversaciones de mensajería instantánea y los documentos de reflexión serían utilizados como parte de nuestra investigación, comprometiéndonos con ellos a realizar un uso correcto de la información facilitada.
- Privacidad. Se ha garantizado a los participantes en el estudio el anonimato total en el informe de investigación y en las publicaciones futuras que pudieran surgir del mismo.
- Perjuicio. Se aseguró a los participantes la salvaguarda de sus intereses por encima de los que pudieran surgir de la propia investigación.
- Explotación. Como nos comentan Hammersly y Atkinson (1994: 294) “a veces se afirma que la investigación implica la explotación de aquellos a los que se estudia: que estos últimos aportan información que utiliza el investigador y que no reciben nada, o muy poco, a cambio”. Nosotros nos hemos comprometido a que, una vez finalizada la investigación, que se hará público el informe para que los participantes puedan tener acceso al mismo.
- Consecuencias para investigaciones futuras. Hemos mantenido a lo largo de todo el proceso una buena relación con nuestros participantes, primero por educación, y segundo para seguir manteniendo con ellos el contacto para futuras investigaciones si así fuera necesario.

Otro aspecto central en la investigación cualitativa es el señalado por Guba (1989:152-165) en relación a los criterios de calidad y rigor que se han seguido en su diseño, así como se seguirán en su desarrollo, y a la confianza que podemos tener en la veracidad de los resultados conseguidos (ver también Sandín, 2003; Martínez Miguez, 1999; Rodríguez, Gil y García, 1999; Soler y Enrique, 2012; Cornejo y Salas, 2011). Los criterios de rigor apuntados por Guba (1989) son cuatro:

- **Credibilidad:** este criterio hace referencia a la coherencia entre las interpretaciones del investigador y lo enunciado y/o hecho por los sujetos participantes en la investigación cualitativa.
- **Transferibilidad:** se refiere a la posibilidad de transferencia entre dos contextos de investigación, siempre y cuando dichos contextos posean ciertas características similares. La transferibilidad es *“dependiente del grado de similitud, correspondencia, entre dos contextos. El naturalista no intenta establecer generalizaciones que se mantengan en todo tiempo y lugar, sino formar hipótesis que se puedan transferir de un contexto a otro, dependiendo del grado de similitud entre los dos contextos”* (Guba, 1989:154).
- **Dependencia:** se acepta que en la investigación cualitativa los instrumentos, difícilmente producirán resultados estables, pues se es consciente de que el principal instrumento de la investigación cualitativa son los propios sujetos de investigación. Aun así, este criterio hace referencia a la estabilidad de los datos obtenidos a través de los instrumentos de investigación y a la capacidad de búsqueda constante para explicar los cambios que se puedan generar.
- **Confirmabilidad:** en la investigación positivista se relaciona este criterio con el de neutralidad, es decir, objetividad. En la investigación cualitativa se reconoce la imposibilidad de una objetividad total del investigador, pero se solicita la confirmabilidad de los datos producidos. Hay un traspaso desde el investigador a los datos producidos.

Para el cumplimiento de estos cuatro criterios en nuestra investigación, llevaremos a cabo las siguientes tareas y actividades:

- ✓ Consulta con expertos para la elaboración del marco teórico, metodológico y redacción del informe de investigación.
- ✓ Utilización del método de comparación constante asistido por ordenador para el análisis de datos cualitativo. (Valles, 2007; Strauss y Corbin, 2002; Glaser y Strauss, 1967)
- ✓ Comparación constantemente de las opiniones, argumentaciones e interpretaciones del mismo investigador, los sujetos participantes y los expertos consultados.
- ✓ Utilización de un número suficiente de participantes.
- ✓ Establecimiento de un juicio de expertos para otorgar mayor calidad al informe de investigación final.
- ✓ Negociación del informe final de investigación con algunos de los profesores universitarios participantes en el estudio.
- ✓ Explicitación del proceso vivido por el investigador.
- ✓ Descripción detallada del proceso de investigación.
- ✓ Utilización de variadas fuentes bibliográficas.

8. CREENCIAS Y TEORIAS PREVIAS DEL INVESTIGADOR

Como acabamos de exponer en el presente capítulo, para realizar la presente tesis nos hemos posicionado en el paradigma interpretativo, haciendo uso de una metodología cualitativa. Según Rodríguez, Gil y García, (1996), la investigación cualitativa contempla el papel que juega el investigador dentro del proceso de investigación señalando que los datos no existen con independencia del sujeto que los recoge y de la finalidad que éste tenga en el momento de la recogida; los ojos y los oídos son los instrumentos fundamentales de los que deben valerse quienes realizan una investigación cualitativa, por lo que la recogida de información está guiada por nuestras percepciones iniciales.

Por ello, con la autobiografía que a continuación voy a exponer, quiero proporcionar al lector de esta tesis los datos necesarios para comprender mi visión a través de la cual puedo percibir la realidad. De la Torre (2011) establece un paralelismo de esta visión

con unas lentes, señalando que éstas están enfocadas y reenfocadas por las vivencias personales, educativas e investigativas que configuran la propia trayectoria vital.

Infancia y adolescencia...

Quizá deba empezar recordando mi atracción e interés desde muy joven por las tecnologías de la información y la comunicación, remontándome a principios de los 90 con mis primeros cursos de informática (MS-DOS, WordPerfect, Windows 3.1), época en la que se presenta de forma pública la World Wide Web, produciéndose el boom de internet con millones de ordenadores conectados, así como se popularizó el IRC (Internet Relay Chat) como sistema de comunicación entre miles de internautas, entre ellos mi persona.

Pero principalmente, toda mi infancia y adolescencia ha estado marcada por la práctica deportiva, desde las buenas experiencias en las clases de Educación Física de mi colegio e instituto, hasta el entrenamiento y la alta competición fuera del horario escolar. Esto desembocó en mi interés por realizar los estudios relacionados con la Educación Física y mi actual dedicación como Profesor de Enseñanza Secundaria de dicha especialidad.

La universidad...

Mi ingreso en la Universidad de Granada estuvo marcado por la gran decepción, y que incluso percibí como fracaso, no alcanzar la nota mínima para acceder en un primer momento a la Licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, teniendo que matricularme y cursar la carrera de Magisterio de Educación Física para, posteriormente y con la nota de dicha Diplomatura acceder a la Licenciatura. Sin embargo, esa inicial percepción de fracaso se convirtió en la mejor opción y camino recorrido en mi formación académica, gracias a los importantes aprendizajes adquiridos relacionados con la didáctica y la enseñanza a lo largo de la diplomatura, así como el descubrimiento grandes profesores de los que tuve la suerte de recibir sus enseñanzas y entablar una amistad y relaciones profesionales, entre otros, Enrique Rivera y Carmen Trigueros, mi directora de la presente tesis.

Desde mi punto de vista, en la Licenciatura he recibido los conocimientos y fundamentos para dedicarme profesionalmente al ámbito de la actividad física y el

deporte, sin embargo, mi principal base de conocimientos relacionados con el mundo de la enseñanza la recibí a lo largo de los tres años de la Diplomatura.

Durante estos años universitarios, destacar mi interés por estar siempre formándome, ampliando conocimientos y reciclándome a través de la realización de cursos y la participación en jornadas y congresos, un total 20, relacionados con la actividad física y las nuevas tecnologías.

En el año 1998, gracias a la propuesta lanzada por el profesor Juan Torres Guerrero en la asignatura "Actividad física para el ocio y el tiempo libre", tuve la oportunidad de participar en la organización y puesta en práctica de una feria del juego dentro del ámbito educativo. Esta práctica me dio la idea de elaborar un trabajo, que para aquella época yo lo consideré innovador, que reflejara mi experiencia y poder compartirla con todo aquel que estuviese interesado. Para ello, en lugar de elaborarlo en formato papel, confeccioné una página web interactiva con fotos y videos de aquella actividad. Gusto tanto que Juan me inició e involucró en la realización de ponencias y comunicaciones, todas ellas relacionadas con la Educación Física e Internet.

Durante estos años, mantengo mi propia página web cuyo objetivo era facilitar el intercambio de información relacionada con la Educación Física, y colaboro en la creación y mantenimiento, durante 2 años, de la página de la Asociación de Antiguos Alumnos de la Facultad de CC de la Actividad Física y el Deporte de Granada. Una vez finalizada la Licenciatura en el año 2003, me especializo en el curso 2004-2005 con el título de Experto Universitario en Programación, Desarrollo y Evaluación de la Educación a Distancia con Nuevas Tecnologías.

Opositor e inicios del Doctorado...

Tras finalizar mi andadura universitaria tenía muy claro que mi camino no finalizaba aquí, ya que mi inquietud siempre por formarme e investigar me hacía tener en mente la realización del Doctorado como continuación a mi carrera. Para tener una base de aplicación para apoyarme en la realización del Doctorado mi principal objetivo siempre ha sido aprobar primeramente las oposiciones de Enseñanza Secundaria. Sin embargo, las cosas no salen siempre como uno quiere, comenzando mi etapa como

opositor que continúa actualmente. Desde el 2005 compagino durante cuatro años el estudio de oposiciones con un trabajo de mozo de almacén en un Centro Comercial.

Es en el año 2007 cuando me matriculo en los cursos de Doctorado, gracias al encuentro casual con Enrique y Carmen, mis antiguos profesores de Magisterio y que, viendo las difíciles expectativas para conseguir una plaza en las oposiciones, me animan a iniciarme en el mundo de la investigación. Es aquí donde se produce mi primer contacto con la investigación cualitativa, la cual me sorprende gratamente ya que partía de una idea más cuantitativa del proceso de investigación. Profesores como, Enrique me hacen descubrir y ampliar mi concepto de investigación social, comprendiendo el significado de los fenómenos en sus contextos naturales.

Realizando búsquedas documentales encuentro una tesis doctoral coincidente con la idea y línea que yo quería seguir para la realización de mi primer informe de investigación y que me servirá para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA). Es la Tesis presentada en 2005 por Marta Capllonch “Las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Educación Física de Primaria: Estudio sobre sus posibilidades educativas”, y que tomo como punto de partida para mi informe de investigación docente titulado: “La integración de las TIC en el aula de Educación Física desde el análisis de espacios web y las percepciones del docente”.

Durante la realización del curso de Doctorado “Utilización de tecnologías de la información y softwares en la investigación en Educación Física” descubro el software Nudist (actualmente Nvivo versión 11). Es una herramienta ideal para dar respuesta a las demandas básicas de la investigación ya que es un programa diseñado específicamente para el análisis de datos cualitativos procedentes de diferentes textos, entre ellos entrevistas como las realizadas en mi primer informe de investigación ya comentado e imprescindible en el análisis de los diferentes chats de la presente tesis. No obstante, independientemente del software que utilicemos, lo verdaderamente relevante en el análisis de datos cualitativos son los procedimientos que utilizo yo como investigador, es decir, el programa informático ayuda en la tarea, pero no sustituye al sujeto que investiga. Mi interés por las TIC hace que profundice en el manejo de Nvivo realizando pequeñas colaboraciones con Enrique y Carmen en la impartición de varios cursos de formación para la iniciación en dicho software a profesorado universitario.

Destacar también mi participación como colaborador en tareas técnicas y de registro/análisis de la información en el Proyecto: El Chat como estrategia para fomentar el aprendizaje colaborativo en el Prácticum de Magisterio durante los años 2007-2008, que supuso el punto de partida de la presente tesis; mi función como asesor en el manejo de Nvivo con el Departamento de Didáctica y Organización Escolar y la Directora del Grupo de Investigación EDINVEST (HUM0356) de la Universidad de Granada durante los años 2014-2017; así como mi actual situación como miembro del Grupo de Investigación SEJ546 “Educación Física y Transformación Social”.

Interino, opositor y padre...

No quiero finalizar este recorrido sin hacer mención a tres hándicaps o roles que han condicionado la duración, más allá de lo que hubiera deseado, del proceso de la presente investigación. El primero es mi condición de profesor interino que, a pesar de proporcionarme una diversidad de experiencias, innumerables aprendizajes y un gran bagaje didáctico (contextos rurales y urbanos, formas de trabajar en los centros, diferentes compañeros y metodologías, tipos de alumnado, escasez o multitud de recursos e instalaciones,...), siempre he tenido la maleta preparada al inicio de cada curso escolar, incluso varias veces en el mismo año, cambiando de domicilio y pasando muchas horas en la carretera por toda la geografía andaluza.

El segundo es mi todavía rol de estudiante-opositor. Preparar una oposición es un camino lento, duro y donde la perseverancia es una de mis mayores virtudes que me han hecho no caer en el abandono. El tiempo de dedicación que se necesita, más si se tiene que simultanear con la dedicación como profesor de enseñanza secundaria, me sitúa en la necesidad de tener que gestionar muy bien el tiempo.

Mi tercer y último acontecimiento coincide con la mejor experiencia vivida hasta ahora y que marca una nueva etapa en mi vida, el nacimiento de mi hija Emma. Como padre primerizo afloran sentimientos y emociones que antes no había vivido, se viven experiencias irrepetibles y. Pero como todos los que ya habéis pasado por esto sabréis, lo que menos se tiene cuando se es padre es tiempo. No obstante, este nuevo papel de padre que agudiza el sentido de la responsabilidad y la nueva presencia en casa Emma ha sido también una motivación para acabar en tiempo y forma la presente tesis.

CAPÍTULO 5

MENSAJERÍA INSTANTÁNEA Y APRENDIZAJE COLABORATIVO

▪

1. INTRODUCCIÓN AL INFORME

2. ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN

2.1. Análisis de la participación del Grupo 2009

2.2. Análisis de la participación del Grupo 2010

2.3. Análisis de la participación del Grupo 2011a

2.4. Análisis de la participación del Grupo 2011b

2.5. Análisis de la participación del Grupo 2011c

2.6. Reflexiones sobre la participación en las conversaciones de Chat

3. INQUIETUDES Y PRIMERAS IMPRESIONES SOBRE EL PRÁCTICUM

3.1. El uso de recursos

3.2. Dudas sobre el Prácticum

3.3. La realización de documentos

3.4. La autoevaluación final del Prácticum

4. ACERCAMIENTO Y PROBLEMÁTICA DEL CENTRO ESCOLAR DE PRÁCTICAS Y

CURRÍCULO

4.1. El desarrollo del Curriculum

4.2. El contexto

4.3. El diseño del Curriculum

5. ANÁLISIS DE LA COLABORACIÓN EN EL CHAT

3.1. Relaciones psicosociales

3.2. Interdependencia positiva

3.3. Construcción compartida de significados

6. LOS SENTIMIENTOS DURANTE LAS PRÁCTICAS

7. LA VALORACIÓN DEL PRÁCTICUM DESDE LOS APRENDIZAJES ADQUIRIDOS

1. INTRODUCCIÓN AL INFORME

Nuestro informe va a estar organizado en base a los patrones de análisis definidos en el capítulo anterior, si bien añadiremos un primer punto dedicado al análisis de la participación en cada uno de los grupos establecidos para las conversaciones de Chat.

Como acabamos de comentar, cuando el lector se enfrente a la lectura del informe, percibirá que hemos construido el mismo desde el análisis de las principales categorías, pero en ocasiones se utilizará una perspectiva cuantitativa para introducir la temática, bien desde el análisis de frecuencias o referencias a dichas categorías (nº de veces que se habla de la temática en cuestión), o bien desde matrices de intersección en las que crucemos información relativa a participantes, categorías o atributos, pero nuestro interés siempre se situará en el análisis cualitativo, en el que se entrará a describir los significados y el valor que otorgan cada uno de los participantes a las temáticas presentes y por supuesto a la interpretación de los hallazgos que vayamos encontrando.

Para elaborar el informe ilustraremos el mismo con citas textuales de nuestros participantes, en las que de manera literal se recogerá el discurso de los mismos, en ellas solo se hará sustituido el nombre real del participante por el apodo asignado, respetando el resto en su totalidad incluidas las faltas de ortografía, faltas gramaticales y errores que se hayan podido producir.

Como hemos comentado, tras analizar la participación en cada uno de los chats, realizaremos una primera aproximación a las inquietudes y primeras impresiones que los estudiantes ponen de manifiesto cuando toman contacto con el practicum (categoría 1. Gestión del Prácticum), para profundizar en el siguiente apartado en las grandes temáticas surgidas relacionadas con el contexto de la propia intervención educativa en el aula y los elementos necesarios para el desarrollo y diseño del currículum (categoría 2. Desarrollo del Prácticum). El quinto apartado lo dedicamos exclusivamente al objetivo principal del presente estudio, el análisis de las interacciones colaborativas producidas en los seminarios virtuales (categoría 5. Colaboración en el Chat), para finalizar con un acercamiento a los sentimientos que afloran en los estudiantes sobre las prácticas y su valoración desde los aprendizajes adquiridos. (categorías 3.Aprendizajes y 4.Sentimientos).

2. ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN

La participación en las conversaciones de Messenger que se han mantenido con cada uno de los grupos nos parece un tema interesante de abordar, porque de alguna manera nos orienta en cuanto a la implicación que cada participante ha tenido en relación al aprendizaje colaborativo que creemos se potencia desde esta herramienta. Si bien, esta aproximación no es definitiva, puesto que la implicación no es proporcional a la cantidad de discurso que cada uno genera, sino al contenido del mismo, pensamos que deja de manifiesto determinadas actitudes y nos indica si el papel de los supervisores y tutores como profesores "mediadores" está realizándose correctamente o no, así como nos proporciona una primera foto de los participantes para poder posteriormente profundizar en el análisis del discurso de cada uno de ellos.

Para establecer la unidad de análisis de la participación partimos de entender la conversación escrita, coincidiendo con Blanco (2002), como una secuencia de turnos de habla, construida con mensajes relacionados que fluyen unos de otros de manera espontánea. Igualmente podemos decir que una conversación en un Chat se desarrolla a partir de la alternancia de turnos, es decir, a través de la sucesión de intervenciones a cargo de diferentes hablantes o participantes. Siguiendo con esta autora, el turno en los Chats puede ser definido como el espacio lineal, ocupado por la intervención de un solo hablante, que está limitado en un extremo por el nombre de la persona que está en posesión de la palabra y en el otro, por el final de la frase:

*«REBECA DICE: en mi cole no hay libro
SHEYLA DICE: en el mio hay
EMMA DICE: se usa en dias de lluvia»*

(6 Chat 07-06-10)

En ese espacio lineal, el hablante en posesión del turno de palabra ha emitido un mensaje; esto es, un enunciado o un conjunto de enunciados coherentes y seguidos; o bien ha emitido una parte de ese enunciado o uno de esos enunciados relacionados y, por tanto, sin sentido completo. Daremos el nombre de intervención a cada una de esas emisiones de un mismo hablante que ocupan un turno (Blanco, 2002). Así, entenderemos, en este contexto de comunicación sincrónica a través de Chat, los conceptos de intervención, mensaje o turno como sinónimos.

Partiendo de estas premisas, hemos utilizado el programa Nvivo 10 para agrupar los discursos o intervenciones de cada uno de los participantes en una estructura de nodos, diferenciando entre alumnos, profesores-supervisores y profesores-tutores. Concretamente los discursos de los alumnos se encuentran agrupados en los nodos que hacen referencia al año y grupo en el que participaron (2009, 2010, 2011a, 2011b, 2011c), mientras que los discursos de los supervisores y tutores se agrupan en nodos independientes. Crear cada participante como un nodo, nos posibilita la asignación de los atributos: sexo, localidad, y rol (alumno, tutor o supervisor), que en nuestro análisis será de gran ayuda para cruzar la información obtenida en cada uno de ellos y poder extraer conclusiones.

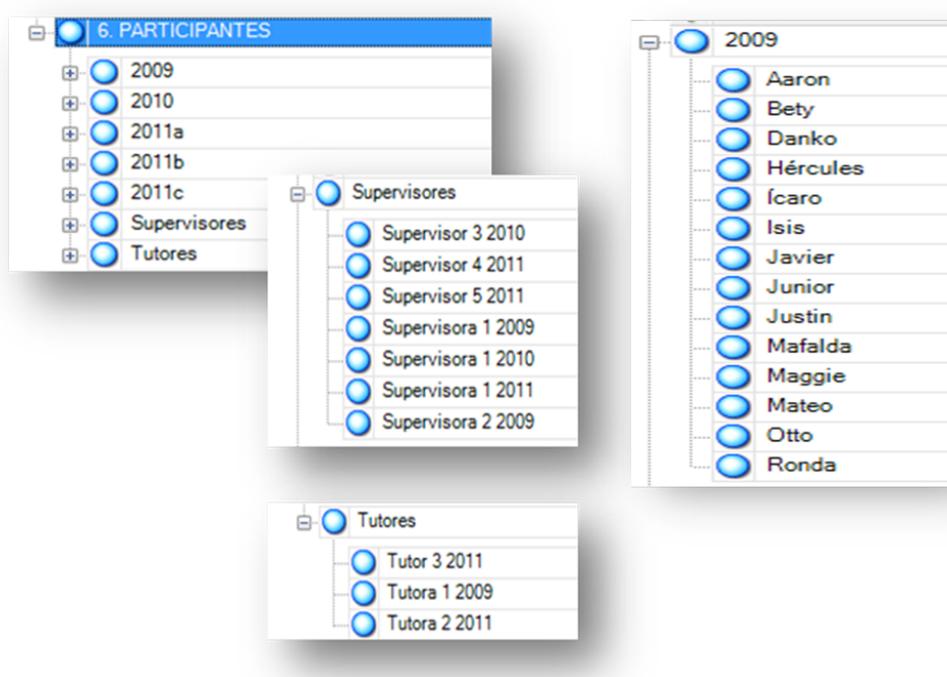


Figura 5.1. Organización de los participantes

Esta organización nos ha servido para analizar el nivel de participación de cada estudiante y docente en las distintas sesiones de Messenger mantenidas por su grupo, realizando matrices⁷ de intersección de cada uno de los participantes con las sesiones en las que ha participado, en función del número de referencias codificadas en su discurso, las cuales se corresponden con el número de intervenciones o mensajes, en

⁷ Una matriz permite encontrar una combinación de elementos (recursos, nodos y/o atributos) y mostrar los resultados en una tabla. En el caso de las matrices de intersección recoge el contenido coincidente con ambos criterios.

cada una de las sesiones, de tal manera que el programa Nvivo 10 nos ha facilitado una tabla con acceso inmediato al contenido del discurso, tal y como puede apreciarse en la **figura 5.2**:

	1 Chat 27-04-09	2 Chat 18-05-09	3 Chat 08-06-09	4 Chat 15-06-09
Aaron	0	0	21	0
Bety	0	36	0	0
Danko	8	0	15	0
Hércules	55	104	61	49
Ícaro	93	0	76	0
Isis	0	115	0	0
Javier	0	0	0	0
Junior	99	22	0	0
Justin	36	0	0	0
Mafalda	0	0	0	0
Maggie	0	0	0	0
Mateo	32	45	0	0
Otto	0	60	0	0
Ronda	0	0	0	0
Supervisora 1 2009	87	132	0	0
Supervisora 2 2009	34	10	0	0
Tutora 1 2009	0	0	0	0

Referencia 1 - Cobertura 0,15%
 JUNIOR DICE: hoal supervisora
 JUNIOR DICE: q tal todo?
 Referencia 2 - Cobertura 0,36%
 JUNIOR DICE: queria preguntarte, en el ultimo correo q me has mandado vienen direcciones que no tengo, tambien son de compañeros míos?
 Referencia 3 - Cobertura 0,31%
 JUNIOR DICE: ok, los pasare a mis contactos
 JUNIOR DICE: me va bien
 JUNIOR DICE: un poco liado con el diario y eso
 Referencia 4 - Cobertura 0,53%
 JUNIOR DICE: y a la vez confundido en algunos aspectos
 JUNIOR DICE: si, solo que no termino de terminarlos
 JUNIOR DICE: quiero decir que aun no lo tengo todo
 JUNIOR DICE: creo que me alargó demasiado

Figura 5.2. Matriz de codificación de participantes y sesiones en las que participan

Una vez que conocemos el proceso con el que hemos realizado el análisis de la participación exponemos como se distribuye el discurso de cada uno de los grupos implicados en la realización de las tutorías a través de las sesiones de Chat, teniendo en cuenta el nº de referencias codificadas de cada participante.

2.1. Análisis de la participación del Grupo 2009

Recordemos que el grupo está formado por 14 alumnos, 2 profesoras supervisoras y una profesora tutora. Son cuatro los seminarios virtuales a través de las correspondientes sesiones de Messenger o Chat que se realizan a lo largo del desarrollo del Prácticum. La participación del alumnado de este año se observa en la **tabla 5.1**, las grandes diferencias entre unos y otros se explican por el diferente nº de sesiones de Chat en las que cada uno de ellos participa; así sólo hay un estudiante, presente en todas las sesiones, siendo la media del resto de ellos de una o dos sesiones.

Tabla 5.1. Nivel de participación del grupo 2009

	1 Chat 27-04-09	2 Chat 18-05-09	3 Chat 08-06-09	4 Chat 15-06-09	
Aaron	0	0	21	0	21
Bety	0	43	0	0	43
Danko	8	0	15	0	23
Hércules	56	102	61	50	269
Isis	0	136	64	0	200
Ícaro	96	0	77	0	173
Javier	0	0	11	0	11
Justin	36	0	0	0	36
Junior	99	34	4	0	137
Mateo	32	46	32	0	110
Mafalda	0	0	48	0	48
Maggie	0	0	84	71	155
Otto	0	62	0	0	62
Ronda	0	0	20	0	20
Supervisora 1 2009	87	133	91	72	383
Supervisora 2 2009	34	10	8	0	52
Tutora 1 2009	0	0	59	0	59

Si nos centramos en el análisis del nivel de participación del profesorado implicado en este grupo, hay que indicar que la supervisora 1 participa en todas las sesiones y la supervisora 2 en tres de ellas. Llama la atención la gran diferencia en el nivel de discurso entre éstas. Esta menor implicación de la supervisora 2 se debe al escaso número de créditos asignados como docente en la asignatura del Prácticum, además de los problemas técnicos que encuentra en la sesión 2 como refleja en sus primeras intervenciones:

«SUPERVISORA 2 DICE: yA AHI ESTOY EN ESTA VENTANA OS HE ENCOINTRADO
 [...] SUPERVISORA 2 DICE: NO SE QUE ME PASA HOY DESDE AQUI PERO TENGO ALGUNOS PROBLEMAS PARA CONECTAR»
 (2 Chat 18-05-09)

Por su parte, la supervisora 1 mantiene un nivel de discurso muy similar en las diferentes sesiones, a excepción de la sesión 2 que guarda relación con la mayor duración y número de intervenciones totales, y en casi todos los casos por encima de la mayoría de los alumnos y alumnas participantes, aspecto que puede influir en los alumnos en prácticas a la hora de adquirir el verdadero protagonismo de los seminarios virtuales.

En relación a la participación de profesores tutores decir que sólo participa una tutora en una sesión (3 Chat 08-06-09) ayudando a resolver dudas acerca del día a día en el aula compartiendo sus experiencias a lo largo de sus años de docencia, estando su nivel cercano a la media de participaciones del resto de alumnos.

Centrándonos en los alumnos, de manera general, podemos observar una distribución muy irregular en la participación en los diferentes Chats y la cantidad de discurso codificado en cada uno de ellos. De un total de 14 alumnos que forman el grupo, en la primera sesión participan 6, en la segunda 6, en la tercera 10 y en la cuarta 2. La presencia de sólo dos alumnos en la última sesión se debe a que dicha sesión virtual se planteó como complementaria para todos aquellos que no pudieran asistir a una sesión presencial que se realizó por la mañana.

En la primera sesión sobresalen por su volumen de discurso Junior Ícaro, en la segunda sesión, Hércules e Isis y en la tercera Maggie e Ícaro. Si observamos el discurso de Junior e Ícaro nos damos cuenta que, además de destacar por compartir sus experiencias personales, realizan una participación bastante activa en la construcción compartida de significados, ya sea aportando soluciones o manifestando discrepancias a intervenciones de compañeros, en relación a los problemas de disciplina que surgen en las clases:

«JUNIOR DICE: un dia, con segundo que estaban fatal, los sente y empezamos a hacer una lista de lo que no hay que hacer en una clase de ed. física, la hicieron ellos, luego la pasé a ordenador y la tienen en la pared de su clase

ÍCARO DICE: Junior prueba eso en un 6º lo de las normas en el tablon y me cuentas

[...]

JUNIOR DICE: yo no estoy deacuerdo

Ícaro dice: los niños están demasiado respaldados por los padres y éstos les exigen muy poco, que pensáis?

JUNIOR DICE: la dictadura nunca funciona

JUNIOR DICE: un niño debe de entebder donde se encuentra y para que»

(1 Chat 27-04-09)

Destacar del alumno Hércules que es el único que participa en todas las sesiones con un buen nivel de discurso en todas ellas, compartiendo experiencias: *«en una clase hice jugar a niñas contra niñas y niños contra niños (2 partidos simultaneos) pq el nivel de habilidad era muy diferente y a ellos les parecio bien, aunque solo fuen para salir del paso»* (1 Chat 27-04-09), o aportando soluciones a los casos planteados en las conversaciones: *«la forma de circuito ahorra muchos esfuerzos»* (2 Chat 18-05-09), pero,

sobre todo, su nivel de discurso se ve incrementado por sus comentarios de humor o relacionados con circunstancias personales: «*Ícaro no te mosquees coño questoy de coña [...] mestan entrando una ganas de irme adonde sea.... cuando mi novia acabe las oposiciones, nos perdemos del mapa*» (1 Chat 27-04-09).

Debemos matizar que también existen participantes presentes en una o dos sesiones, como son los casos de Danko o Javier en los que podríamos considerar que su participación es meramente testimonial, ya que sus intervenciones se reducen a menos de 15 en cada sesión.

2.2. Análisis de la participación del Grupo 2010

Grupo formado por 20 personas, 12 hombres y 8 mujeres. Antes de entrar en el análisis de la participación existente en este grupo, hay que resaltar que las sesiones Chat han estado condicionadas por el elevado número de alumnos que compone este grupo, 20, debido a que el programa Messenger sólo admite 15 participantes a la vez en una conversación. No obstante, en la mayoría de las sesiones participaron entre 12 y 14 alumnos y sólo la sesión número 5 tuvo que ser dividida (5a Chat 31-05-10 y 5b Chat 31-05-10). Este número de personas que se hallan presentes, como afirma Tancredi (2006), está relacionado con las contribuciones que pueda hacer cada participante, por lo que a medida que el tamaño del grupo se incrementa el procesamiento de las ideas tiende a ser superficial y el tiempo destinado a la participación de cada miembro decrece, siendo percibido por el alumnado, como así lo refleja Merlín, como un problema para su participación en las conversaciones:

*«SUPERVISORA 1 DICE: nos quedamos en esta ventana que en la otra ya no cabe nadie
SUPERVISORA 1 DICE: no deja a más de 15
MERLÍN DICE: vale cuantos somos
MERLÍN DICE: es muy difícil llevar la conversacion con tanta gente
MERLÍN DICE: cuando intento responder a alguien no me da tiempo porque otra persona contesta antes»*

(5b Chat 31-05-10)

La participación global del alumnado, teniendo en cuenta nº de referencias codificadas que tiene cada uno de ellos, se aprecia en la **tabla 5.2**, en la que observamos, al igual que en el grupo anterior, una gran disparidad entre ellos, que oscilan entre las 8 de Homer, que sólo participa en una sesión y las 479 de Ariel que participa en 6 de ellas.

Tabla 5.2. Nivel de participación del grupo 2010

	1 Chat 19-04-10	2 Chat 26-04-10	3 Chat 04-05-10	4 chat 24-05-10	5a chat 31-05-10	5b chat 31-05-10	6 chat 07-06-10	
Aitor	31	36	5	174	36	99	11	392
Ariel	77	106	24	150	41	81	0	479
Berta	0	0	54	39	0	29	0	122
Dalton	0	16	0	17	0	24	12	69
Emma	0	89	100	54	33	45	50	371
Elmer	41	27	11	20	66	0	19	184
Enzo	0	0	0	0	34	0	10	44
Gaspar	0	40	0	20	0	0	10	70
Homer	0	8	0	0	0	0	0	8
Jano	2	20	50	72	61	0	2	207
Leo	0	0	8	94	15	54	6	177
Jordan	0	0	33	0	24	59	32	148
Merlín	0	23	0	0	7	18	10	58
Paulina	47	0	0	43	75	0	37	202
Nerón	0	14	55	77	18	4	0	168
Sheyla	0	71	38	22	68	0	18	217
Rita	36	0	13	45	0	0	0	94
Rebeca	0	66	49	0	15	0	21	151
Sabrina	12	0	0	62	5	0	17	96
Lester	0	16	6	0	0	0	0	22
Supervisora 1 2010	58	127	135	97	40	109	39	605
Supervisor 3 2010	50	0	0	0	71	0	19	140

Al igual que pasaba en el grupo anterior, el cómputo global de participación en todas las sesiones Chat de una de supervisora, concretamente la supervisora 1, es muy superior al resto de alumnado y profesorado; pero si observamos las sesiones individualmente vemos que en cuatro de ellas (1 Chat 19-04-10, 4 Chat 24-05-10, 5b Chat 31-05-10, 6 Chat 07-06-10) el número de referencias es similar o inferior a varios de los alumnos participantes. Bien es cierto que muchas de sus intervenciones se encaminan a gestionar y a propiciar la participación de los estudiantes, tal y como se aprecia en estas citas:

«SUPERVISORA 1 DICE: una sugerencia para todos los que no teneis el nombre en el nik (o como se diga) iponerlo! somos muchos y sino no sabremos con quien hablamos, la foto tambien ayuda

SUPERVISORA 1 DICE: hoy no hay grupo de conversaciones, estamos todos en una [...]

SUPERVISORA 1 DICE: Ninguno tenéis sugerencias para Aitor?»

(1 Chat 19-04-10)

«SUPERVISORA 1 DICE: Jordan o Emma, uno cambiaros el color de la letra para poder identificaros mejor

[...]

SUPERVISORA 1 DICE: un momento, Ariel se ha caído Podéis invitarla que a mi no medeja?

[...]

SUPERVISORA 1 DICE: alguien realiza propuesta reflexivas y criticas sobre lo que se está trabajando?»

(2 Chat 26-04-10)

«SUPERVISORA 1 DICE: bueno, a lo que estamos, hoy se trataba de comentar qué es lo que querís trabajar en el Prácticum, objetivos, algunos a lo mejor tienen claro, otros todavía no, y vamos a ver si le damos un poco de sentido a vuestro trabajo ¿vale?

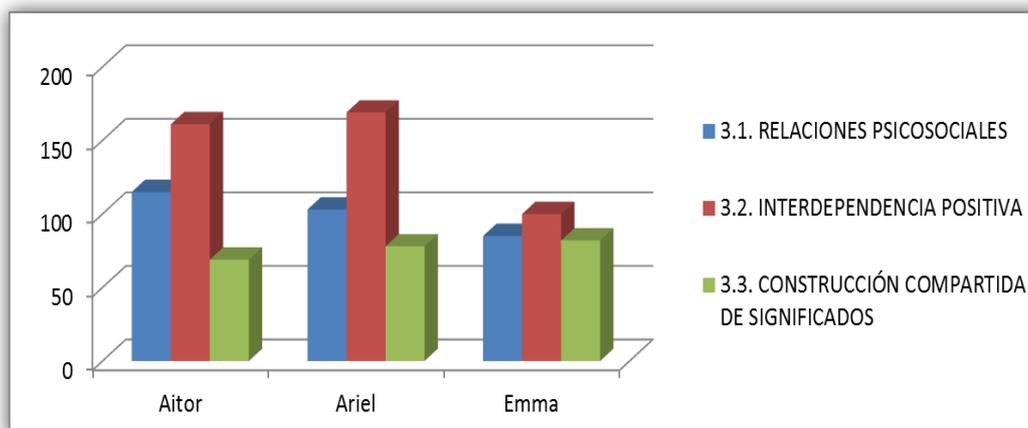
[...]

SUPERVISORA 1 DICE: ¿IR COMENTANDO SUGERENCIAS PARA EMMA Y NERÓN»

(3 Chat 04-05-10)

Cambiando nuestro foco a los niveles de discurso de los alumnos se puede observar como Ariel, Aitor y Emma destacan en cuanto a su volumen de intervenciones, no sólo porque participan en prácticamente todos los seminarios, sino porque también su presencia en cada uno de ellos es de las más destacadas.

Aprovechando la presencia activa de estos tres alumnos, adentrémonos en sus formas de intervención y colaboración en los Chats con la siguiente gráfica:



Gráfica 5.1. Codificación de los alumnos con mayor nivel de participación en el grupo 2010

Podemos observar de forma muy clara que los discursos de los tres alumnos se distribuyen de forma idéntica, destacando la categoría de interdependencia positiva, patrón que se repite en el 50% del alumnado.

Analizando sus discursos vemos como desarrollan su responsabilidad con el grupo mayoritariamente compartiendo sus experiencias personales:

«AITOR DICE: en mi cole somos nosotros quienes tenemos que hacer todo eso porque si no, ellos se ponen como quieren, juegan como quieren y al final, acaban discutiendo y peleándose

[...]

ARIEL DICE: el otro día me pasó una cosa curiosa

ARIEL DICE: hice los grupos con fichas de frutas

ARIELDICE: a cada uno le daba una fruta pero de forma aleatoria

[...]

EMMA DICE: la 3ª y 4ª sesión del equilibrio que está colgada en swad, fue la que mejor fue; en cuanto a organización, mejore en explicación de un grupo a otro conforme iba dando las clases y, además se lo pasaron muy bien y conseguí los objetivos propuestos en las sesiones»

(5b Chat 31-05-10)

Además, con su participación en las relaciones psicosociales del grupo y la construcción compartida de significados favorecen el debate colectivo que se genera en las diferentes sesiones, ya sea a través de expresiones de refuerzo, ánimo o apoyo con los demás compañeros o explicando-argumentando contenidos o ideas:

« AITOR DICE: sí, la verdad es que Héctor tiene razón

AITOR DICE: lo mejor es darle la menor confianza posible»

(2 Chat 26-04-10)

« ARIEL DICE: eso es lo que yo pienso

ARIEL DICE: pero son niños la mayoría que sus padres pasan de ellos, otros están en reformatorios...y no tienen expectativas por nada

ARIEL DICE: les falta mucho cariño

ARIEL DICE: y creo que de ahí viene el problema»

(1 Chat 19-04-10)

El resto de alumnos se mueven en niveles similares de participación en todas las sesiones, siendo de destacar el escaso nivel de participación de algunos alumnos como Homer, Lester y Enzo, que participan sólo en una o dos sesiones sin que hayamos podido descubrir un motivo justificado.

2.3. Análisis de la participación del Grupo 2011a.

Se trata de 16 participantes, 9 hombres y 7 mujeres, la supervisora 1, el supervisor 4 y una tutora de un colegio de Educación Primaria. En este grupo el número de tutorías virtuales se reduce a tres, porque se complementan con seminarios presenciales mensuales.

A pesar de ser 16 participantes, uno más de los que admite Messenger en los Chat, esto no ha supuesto ningún problema, porque no en todas las sesiones todos estaban disponibles para poder participar. Pasando al análisis por sesiones del Grupo 2011a, en

la **tabla 5.3** se aprecia cómo se distribuye la implicación en cada una de las sesiones en función de las referencias codificadas.

Tabla 5.3. Nivel de participación del grupo 2011a

	1a Chat 11-04-11	2a Chat 16-05-11	3a Chat 23-05-11	
Ana	68	33	36	137
Maikel	0	126	52	178
Carmina	87	0	51	138
Máximo	53	0	29	82
Tania	0	0	61	61
Yago	23	36	0	59
Marcelo	0	121	81	202
Nando	79	181	0	260
Norman	97	101	0	198
Sansón	46	58	35	139
Venus	44	78	42	164
Tino	87	171	127	385
Marcos	55	33	51	139
Aixa	52	82	0	134
Lara	122	166	90	378
Saray	31	4	27	62
Supervisor 4 2011	0	0	60	60
Supervisora 1 2011	82	72	0	154
Tutora 2 2011	0	81	0	81

Comenzando con el análisis del nivel de participación de los profesores implicados en este grupo, hay que indicar que la supervisora 1 participa en las dos primeras sesiones y el supervisor 4 en la última. La supervisora 1 mantiene un nivel de discurso muy similar en las sesiones, aunque el supervisor 4 se implica menos en el discurso, y esto es algo que agradecen los alumnos, tal y como queda reflejado en varias de las reflexiones sobre el Chat realizadas por el alumnado implicado:

«Para empezar diré que el Chat con el supervisor 4 ha sido como “más nuestro” es decir, apenas ha intervenido. Las preguntas las lanzamos nosotros, unos a los otros.

En este Chat podemos observar que se nos va el Prácticum cuando más podemos disfrutarlo,...»

(Reflexión 3a Chat 23-05-11, Desconocido 2)

«En este Chat el supervisor 4 ha estado con nosotros, aunque apenas le dejábamos participar, porque no parábamos de lanzarnos preguntas los unos a los otros. Lo más comentado ha sido la pena que nos da dejar el colegio»

(Reflexión 3a Chat 23-05-11, Venus)

En relación a la participación de tutores en las sesiones virtuales, la supervisora 1 apunta en la reunión final evaluativa que han mantenido los supervisores implicados, que *«habido otra cosa que me... lo hecho varias veces. Se ha incorporado un tutor, pero que no era un tutor que estaba con algunos de ellos, [...] Y ha funcionado...»* (Reunión profesorado 2011, supervisora 1). Así, podemos afirmar como es una realidad que dichos tutores se encuentran inmersos en el propio contexto escolar, viviendo las mismas experiencias que experimentan los propios alumnos en prácticas, aspecto que puede influir en la confianza y credibilidad de dichos tutores, y que la supervisora 1 nos confirma al decir que:

«...sí que me parece muy interesante incorporar a gente que está trabajando en la práctica bien sea los tutores o bien sean... porque muchos de los problemas las dudas que desde aquí no sabemos cómo resolver porque no estamos en la práctica con la gente. Ellos los orientan de otra manera y se lo creen, evidentemente»

(Reunión profesorado 2011, supervisora 1)

Si nos centramos en el nivel de participación de los 16 alumnos y alumnas que forman el grupo en relación a las sesiones de Chat llevadas a cabo vemos que se distribuye de forma que 6 alumnos intervienen en las tres sesiones, 7 intervienen en dos de ellas, mientras que sólo 2 intervienen en una. Esta distribución irregular se ve influida por la ausencia de varios alumnos en algunas sesiones ya que se incorporaron al grupo b de ese año 2011 de forma puntual por problemas personales, como apuntábamos con anterioridad. Al igual que ocurría en el grupo anterior, 3 alumnos destacan por encima del resto en cuanto a su volumen de discurso en todas las conversaciones (Tino, Nando y Lara). Esta situación nos podría llevar a pensar que son los alumnos y alumnas que más comparten sus problemas con el resto, pero si nos paramos a analizar sus intervenciones, vemos que Nando y Lara destacan por aportar ideas y soluciones al resto de compañeros. Además, por su parte, Lara, comparte numerosas experiencias que ha vivido en el colegio, mientras que Nando demanda a sus compañeros que participen lanzándoles preguntas como:

«NANDO DICE: hoy he visto separados a dos alumnos nee, jugando ellos solos a voleibol mientras los demás estaban aparte. ¿Qué opianais?»

(1a Chat 11-04-11)

«NANDO DICE: ¿Que tal con planificación? ¿Responden los niños igual al principio de la mañana que después del recreo?¿hay que tener eso en cuenta?»

(2a Chat 16-05-11)

A pesar de ser Nando uno de los alumnos con mayor nivel de participación, en sus reflexiones finales sobre el desarrollo de los Chats afirma que:

«... en los tres Chat o seminarios virtuales he intentado aportar cuantas reflexiones sobre mis vivencias y reflexiones he podido, teniendo en cuenta que había que seguir una línea con los/las compañeros/as lo cual he limitado en cierto modo mi participación»

(Reflexión en documento autoevaluación de la participación Chat 2011a, Nando)

Solamente, uno de los tres alumnos, Tino, es el que se encuentra con un problema que expone al resto de compañeros de forma repetida en todas las sesiones, tal y como podemos ver en las siguientes intervenciones:

«TINO DICE: supervisora 1 tengo un problema, bueno yo y la especialista y es el siguiente: dos alumnos de tercero no hay manera de que hagan nada es que los les motiva o no les gusta hacer las tareas que hacen el resto de compañeros

Manuel dice: entonces que solucion podemos darle

[...]

TINO DICE: eso que me prponeis»

(1a Chat 11-04-11)

«TINO DICE: escribía un mensaje hace unas cuantas semanas de que uno de los alumnos que tengo pues no le gusta hacer nada de nada, es decir, llega a clase y se pone a observar o a charlar con los compañeros, y nada y que no hay manera de que participe ni nada.

[...]

TINO DICE: Le pregunto muchas veces que que le pasa, qué le gusta hacer y lo unico que dice es: "A mi me gusta el escondite y coger algo y meterme en líos."»

(2a Chat 16-05-11)

«TINO DICE: a mi por ahora me respetan y en muxas oaciones me hacen caso y demás

TINO DICE: pero siempre hay un bala perdido»

(3a Chat 23-05-11)

A pesar de la ausencia de algunos alumnos en varias sesiones, como ya comentábamos anteriormente, el número de participantes en las tres sesiones es alto (14 en la primera sesión, 15 en la segunda y 12 en la tercera), aspecto que debemos tener en cuenta ya que el tamaño del grupo constituye una variable crítica, y que, al igual que ocurría en el grupo anterior, un alumno, en este caso Leo, lo refleja claramente en la reflexión sobre su participación en los Chat:

«He asistido a las reuniones puntualmente participando activamente en las conversaciones intentado ayudar a los demás y aprender todo lo posible. Creo que los Chat han sido bastante fructíferos aunque quizás muchas veces estábamos demasiada gente y era difícil llevar la conversación por te perdías fácilmente...»

(Reflexión en documento autoevaluación de la participación Chat 2011a, Leo)

Cabe destacar que hubo más dificultades que han condicionado la participación y que apuntan a la forma de comunicación escrita del Chat, debido a que “el tener que

tipear los mensajes hace que la interacción sea lenta y a destiempo, produciéndose el solapamiento o superposición de los mensajes” (Roselli, 2011: s/p). Ana así lo corrobora:

«Lo único negativo que he podido encontrar en el Chat es la velocidad con la que tenía que leer los diferentes mensajes mandados. He intentado participar al máximo en el Chat, pero no me daba cuenta de todas las conversaciones hasta que mas tarde las leía detenidamente. En ocasiones me daba un poco de rabia porque me hubiese gustado participar con mi opinión en algunos de los temas que surgían»

(Reflexión en documento autoevaluación de la participación Chat 2011a, Ana)

No obstante, resaltar que Ana tenía el hándicap de ser sorda, permitiéndole el Chat integrarse perfectamente con el resto de compañeros y compañeras de grupo sin la dependencia de un intérprete.

2.4. Análisis de la participación del Grupo 2011b.

Grupo compuesto por 16 alumnos, la participación en cada una de las sesiones de Chat se refleja en la **tabla 5.4**, en la que podemos ver que mayoritariamente los alumnos participan en tres sesiones, a excepción de los alumnos que por problemas personales han participado en el grupo 2011a y algún que otro estudiante que solo hace acto de presencia en una sesión de Chat, como es el caso de Sira que trabajaba por las tardes y tenía serias dificultades para incorporarse a las tutorías virtuales, pero que recurría asiduamente al correo electrónico.

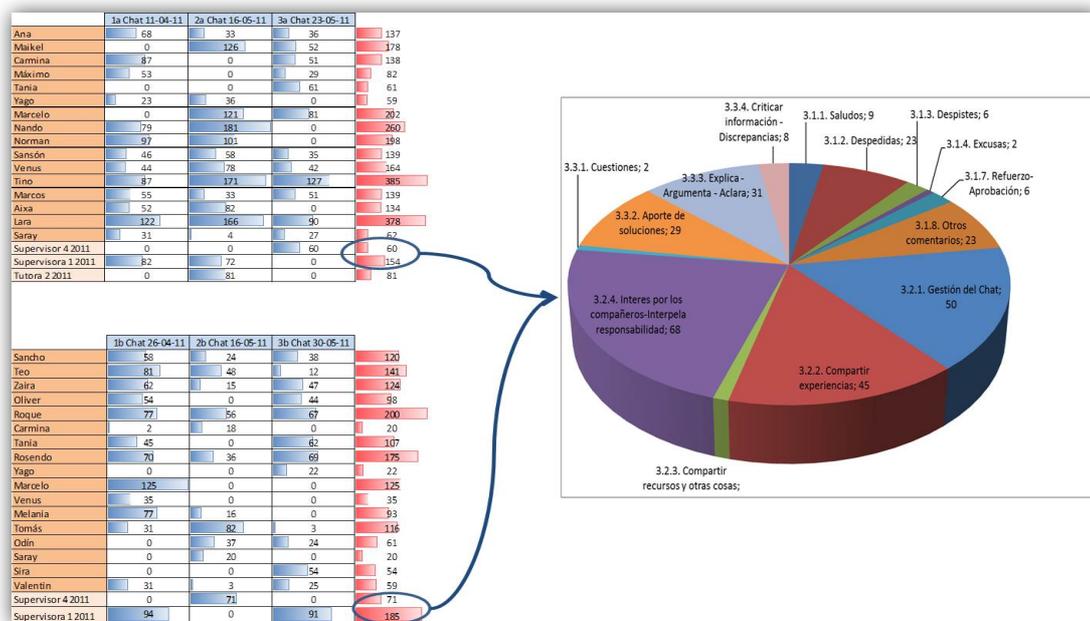
Tabla 5.4. Nivel de participación del grupo 2011b

	1b Chat 26-04-11	2b Chat 16-05-11	3b Chat 30-05-11	
Sancho	58	24	38	120
Teo	81	48	12	141
Zaira	62	15	47	124
Oliver	54	0	44	98
Roque	77	56	67	200
Carmina	2	18	0	20
Tania	45	0	62	107
Rosendo	70	36	69	175
Yago	0	0	22	22
Marcelo	125	0	0	125
Venus	35	0	0	35
Melania	77	16	0	93
Tomás	31	82	3	116
Odín	0	37	24	61
Saray	0	20	0	20
Sira	0	0	54	54
Valentin	31	3	25	59
Supervisor 4 2011	0	71	0	71
Supervisora 1 2011	94	0	91	185

El discurso de este grupo presenta un nivel de referencias de codificación globales inferior al grupo 2011a, en el que 7 estudiantes tienen un global inferior a las 100 referencias codificadas.

De la misma manera que ocurría en el grupo anterior la participación de los supervisores no es coincidente, interviniendo la supervisora 1 en los Chats primero y tercero y el supervisor 4 en el segundo. En esta ocasión las diferencias en relación al volumen de discurso no son muy grandes entre ellos, pero nuevamente observamos una mayor intervención que la que suelen tener la mayoría de los alumnos, a excepción de Marcelo, que participó también en dos sesiones en el grupo 2011a con un número de intervenciones muy similar, y Tomás que en el segundo Chat tuvo un volumen de discurso ligeramente superior al supervisor 4.

Esta diferencia en cuanto a volumen de discurso a favor de los supervisores, la cual se repitió en los grupos 2009 y 2010, hace que nos preguntemos ¿en qué se centran los discursos de los supervisores?, ¿sus intervenciones pueden influir en la participación del resto de alumnado? Para intentar responder a dichos interrogantes analizamos los tipos de intervenciones de los supervisores de los grupos 2001a y 2011b relacionadas con las categorías de colaboración y participación por medio de la siguiente gráfica:



Gráfica 5.2. Codificación de los supervisores en las categorías de colaboración y participación

Podemos observar cómo en los grupos 2011a y 2011b se repite el patrón de intervenciones del grupo 2010, centrándose los discursos principalmente en administrar y organizar la dinámica de las sesiones del Chat y en interesarse por el alumnado interpelando su responsabilidad en el grupo, lo que podríamos suponer una clara intención por parte de los supervisores de propiciar y facilitar la participación de los alumnos y alumnas. Así lo expresa la supervisora 1 en la reunión del profesorado 2011 «...yo cuando han planteado un problema en vez de decirle yo cosas le decía, que soluciones le aportáis al compañero o que podría hacer...» y vemos reflejado en numerosas intervenciones durante el desarrollo de todas las sesiones de Chat:

- «SUPERVISORA 1 DICE: que le proponéis a Tino»
(1a Chat 11-04-11)
- «SUPERVISORA 1 DICE: Alguna propuesta para ayudar a Oliver»
(1b Chat 26-04-11)
- «SUPERVISORA 1 DICE: que podéis aconsejarle a Tino»
(2a Chat 16-05-11)
- «SUPERVISOR 4 DICE: quien puede ayudar a Lara?»
(2b Chat 16-05-11)
- «SUPERVISOR 4 DICE. que os parece si le preguntamos a Marcos, que nos explique un poco lo que quería comentar de LOS LÍDERES!!!»
(3a Chat 23-05-11)
- «SUPERVISORA 1 dice: bueno, alguien se anima a contarnos lo que ha aprendido con las prácticas???»
(3b Chat 30-05-11)

Si nos fijamos en los niveles más bajos de participación de los alumnos y alumnas vemos que destacan Carmina, Saray y Venus, hecho que se justifica porque estas alumnas pertenecen al grupo 2011a, concentrando el resto de sus discursos en dicho grupo. Decir que Marcelo también distribuye su participación entre este grupo 2011b en la primera sesión, con el mayor volumen de discurso, y el grupo 2011a en el resto de sesiones.

Al observar la evolución del discurso a lo largo de las sesiones nos llama la atención la participación tan variable de algunos alumnos y alumnas como Tomás que en la primera sesión comienza siendo escasa, en la segunda se incrementa bastante y en la tercera casi es inexistente, la de Valentín, que siendo muy baja en las tres sesiones en la segunda es casi imperceptible, o la de Teo que va en claro descenso. Intentando buscar la explicación a estos hechos profundizamos en el contenido de sus discursos y nos encontramos que:

- Tomás participa al comienzo de la sesión y luego abandona la misma sin dar explicaciones, hecho que, en su autoevaluación posterior, justifica por el desconocimiento del tema que se está tratando, aunque nos parece extraño que no haya tenido más oportunidades de participar a lo largo de las casi dos horas de seminario virtual:

«En cuanto a mi participación propiamente dicha en el Chat ha sido buena. Me he interesado principalmente por las estrategias que utilizaban mis compañeros/as para resolver problemas y todas mis conversaciones se han movido por esos intereses, dejando quizás a un lado aquellos temas que particularmente no podía opinar por que desconocía. Limitándome por tanto a “escuchar” (leer en este caso) para poder seguir aprendiendo de los demás.»

(Reflexión en documento autoevaluación de la participación Chat 2011b, Tomás)

- La baja participación de Valentín creemos que no tiene justificación, pues las escasas intervenciones que hace aparecen tanto al comienzo como en el medio o final de las sesiones; A pesar de ello, Valentín evalúa su participación en las mismas como buena justificando su escasez de intervenciones:

«Mi participación en esto Chat creo que ha sido buena y he contado mis inquietudes y mis problemas aunque la verdad es que han sido pocos por que el colegio era muy tranquilo y apenas si tenía dificultades»

(Reflexión en documento autoevaluación de la participación Chat 2011b, Valentín)

- Por último, la disminución del volumen del discurso de Teo a lo largo de las tres sesiones no tiene una causa aparente; tanto si analizamos sus intervenciones, como la reflexión que él realiza sobre su participación, no encontramos ninguna pista que explique dicha evolución:

«Mi actitud en los seminarios virtuales ha sido activa y participativa, asistiendo puntualmente a los que correspondían a mi grupo. En todo momento he mostrado mi disposición a expresar mis experiencias e ideas, así como a ayudar a los compañeros en los problemas que les iban surgiendo.»

(Reflexión en documento autoevaluación de la participación Chat 2011b, Teo)

Destacando por el mayor volumen de discurso global nos encontramos a Roque y Rosendo, estando distribuida su participación de manera regular en las tres sesiones.

Viendo todos estos casos se pone de manifiesto la cantidad y variabilidad de causas, muchas de ellas ajenas al desarrollo de sus prácticas en los centros escolares, que influyen en el volumen de intervenciones o cantidad de discurso que crea cada uno de los participantes en las sesiones de Chat.

2.5. Análisis de la participación del Grupo 2011c.

La participación de los 12 estudiantes, el supervisor 5 y el tutor 3 del grupo 2011c, se puede observar en la tabla analizando la **tabla 5.5**, y al igual que ocurría sobretodo en el grupo 2009 y 2011b, podemos apreciar como el número de participantes en cada una de las sesiones ha sido diferente:

Tabla 5.5. Nivel de participación del grupo 2011c

	1c Chat 29-04-11	2c Chat 09-05-11	3c Chat 23-05-11	
Vicky	0	63	65	128
Telma	108	0	28	136
Rober	0	47	8	55
Lucas	127	31	110	268
Soraya	0	31	30	61
Raúl	78	29	76	183
Selena	62	48	91	201
Nicolás	0	0	12	12
Artión	0	0	76	76
Paloma	29	15	14	58
Iris	121	0	58	179
Leticia	0	41	71	112
Supervisor 5 2011	55	44	52	151
Tutor 3 2011	0	39	47	86

Realizando una aproximación general al análisis de los datos que nos proporciona la **tabla 5.5**, decir que el número de participantes en los Chats tiene una evolución ascendente. En la primera sesión intervienen sólo 6 alumnos y un supervisor, destacando el volumen de discurso de Lucas e Iris; en el segundo Chat participan 8 alumnos, un supervisor y un tutor, en esta ocasión el discurso está bastante más distribuido, llamando la atención el descenso de intervenciones de Lucas que en la sesión anterior había concentrado la mayor parte del discurso; y en la tercera sesión el número de alumnos se incrementa hasta un total de 12, más un supervisor y un tutor, resaltando en relación a la participación de los alumnos la escasa implicación de tres y de nuevo el destacado volumen de discurso de Lucas.

Esta participación destacada de algunos alumnos fue el motor para mantener la inercia de participación en el grupo, así, el supervisor 5, en la reunión del profesorado 2011 señala que «...había tres intervenciones, especialmente buenas donde la gente se iba pegando para agradecerlas, para comentarlas, para preguntar sobre ello porque

aportaban realmente, eran los verdaderos hilos, que eran Selena, Lucas y Raúl [...] Y eso mantenía el Chats vivo...» a lo que, en relación a su contribución a favorecer esta dinámica, añade «...yo me dedicaba a estimular y a pinchar, cuando veía que se estaba agotando un tema, pues sacaba otro o un... hacia abogado del diablo o... pero simplemente era estimular no me metía en profundidades...».

Si nos centramos en el nivel de participación de dicho supervisor, lo primero que se evidencia es, en primer lugar, que sus intervenciones se mantienen más o menos en el mismo nivel en todos los Chat, y, en segundo lugar, una menor participación comparado con el resto de supervisores de los otros grupos ya analizados. En este caso podemos vislumbrar una cierta tecnofobia por la falta de experiencias en el uso de las nuevas tecnologías y concretamente en la utilización de la herramienta del Chat; así, el supervisor 5 comentaba:

«... yo tenía más miedo que vergüenza yo eso del Chats veía a “supervisora 1” con su soltura, digo, donde voy yo. De hecho antes de empezar yo lo mío me quede yo una tarde aquí, para ver como ella se manejaba y bloqueado, bloqueado, no sé quien llamo, dice contesto tu que sabes de lo que va y yo no podía no me salían las teclas, los dedos seme paralizaba todo, que no sé qué decir».

(Reunión profesorado 2011, Supervisor 5)

El descenso de la mayoría de intervenciones en la segunda sesión se debe a las dificultades en la inclusión de los participantes en la sesión del Messenger, retrasando entre 20 y 30 minutos el inicio del Chat y acortándose la duración total, como refleja la siguiente conversación:

*«SELENA DICE: estoy agregada?
SELENA DICE: Supervisor 5, no sé si estoy en la conversacion...,
SUPERVISOR 5 DICE: No controlo las ventanas y tengo la impresión de que estamos en ventanas distintas
ROBER DICE: sí, yo estoy en 3
ROBER DICE: con gente distinta en las 3
SELENA DICE: cuál es la ventana que tengo que seleccionar?
SELENA DICE: No sé cómo hacerlo
SUPERVISOR 5 DICE: Bueno quedamos en que una vez hecho el contexto había que hablar de las necesidades que hemos detectado y de nuestras intenciones educativas
Selena dice: Estoy en la conversación?
[...]
VICKY DICE: Supervisor 5 Iris esta esperando a q la agreguemos
SUPERVISOR 5 DICE: Iris tienes que intentarlo de nuevo para agregarte
SUPERVISOR 5 DICE: Estamos perdiendo mucho tiempo en ponernos en marcha, pero tened paciencia»*

(2c Chat 09-05-11)

2.6. Reflexiones sobre la participación en las conversaciones de Chat.

En una primera aproximación al análisis de la participación de algunas de las sesiones virtuales de la presente investigación, se consta, coincidiendo con Trigueros, Rivera y De la Torre (2011), como la virtualidad de estos seminarios no es impedimento para fomentar la participación y el trabajo en colaboración, al contrario, llama la atención como la participación de los alumnos, especialmente de aquellos que se sienten más intimidados a la hora de hablar en público, mejora sensiblemente al reducirse los canales de comunicación, Así, el supervisor 5 comenta en el seminario final:

«... los que han participado en el Chats y luego participaban en el salón de los seminarios, evidentemente los que participaban extras son los que más hablaban en el seminario sin duda, pero la riqueza de matices y los aspectos que trataban en el Chats, con la soltura y con la libertad, y con, con eximición que lo hacían Chats, no lo hacían de manera oral, porque la inmediatez de decir, vale, jaja, estoy de acuerdo o como lo has hecho, eso no te lo permite oralmente porque estamos 31, 32 y no todo el mundo es capaz de meter una cuña, mientras en el Chats eran 10 ó 12 si la metían, con mas desparpajo, entonces aprecias con más sensibilidad que la gente que en el Chats se expresa, no deja un sentimiento dentro, sin embargo a nivel oral si se deja la gente el sentimiento...»

(Reunión profesorado 2011, Supervisor 5)

En este sentido, Lober, Neubauer y Swedburg (2002, s/p), ya señalaban que:

Los participantes en interacciones presenciales tienen los ojos de la autoridad y de los compañeros sobre ellos y ellos por su parte observan todas las claves sociales que usarán para formular sus respuestas "inteligentes" y "simpáticas", las esperadas reacciones a las claves no verbales, y sus respuestas imaginadas a los sentimientos intuitivos sobre el resto de la constelación de individuos involucrados en la interacción. Este "ruido" en el proceso de la comunicación puede, de hecho, inhibir la confianza interpersonal y por lo tanto el aprendizaje, al mitigar la voluntad de los participantes de auto descubrirse en el proceso de aprendizaje experiencial presencial.

Mientras que, en relación a la interacción a través de soportes electrónicos, Kerka (1996, p. 5) sugería que "...el relativo anonimato de la comunicación por los ordenadores tiene el potencial de darle voz a esos que no lo harían frente a frente y de permitir las contribuciones de los alumnos para ser juzgadas por sus propios méritos sin que sean afectadas por ninguna marca cultural visible". Estaríamos hablando que los participantes en los Chats se sienten más desinhibidos y predispuestos a participar

cuando debaten a través de espacios virtuales que cuando se encuentran en reuniones presenciales, hecho que aparece en muchas de las reflexiones del alumnado participante acerca de su participación en las sesiones:

«Esta sección ha sido lo mejor de las prácticas en relación con la facultad, si el objetivo fuese la desinhibición, se cumpliría a rajatabla. Me parece que se realizan muchas reflexiones de todo tipo, pedir consejos, muchas intenciones de ayudar, variedad de puntos de vista.... [...] En realidad ha sido una herramienta que me ha sorprendido, no creía que los seminarios virtuales fueran a tener tanta implicación, me ha gustado equivocarme».

(Reflexión en documento autoevaluación de la participación Chat 2011a, Aixa)

«... ha estado bien porque a las personas que les da más corte hablar en público de esta manera también podían expresarse con más facilidad».

(Reflexión en documento autoevaluación de la participación Chat 2011b, Zaira)

«Pero también digo que me he sorprendido del montón de reflexiones que hemos sacado a la luz compartiéndolas con nuestros compañeros y compañeras. Ha sido una gran idea. No creo, sinceramente, que los/as demás alumnos/as de prácticas que han asistido a seminarios presenciales en la Facultad hayan tratado tantos asuntos y experiencias como nosotros».

(Reflexión en documento autoevaluación de la participación Chat 2011a y b, Marcelo)

«...creo que esta forma de compartir experiencias, dudas incertidumbres, anécdotas y resolución de problemas superan incluso a la de alumnos que han realizado las reuniones físicamente. [...] Si los seminarios hubieran sido en clase normal seguro que mi participación hubiera sido menor al igual que muchos de mis compañero».

(Reflexión en documento autoevaluación de la participación Chat 2011b, Tomás)

«Por otra parte fue muy interesante porque mediante este sistema se habla más y se aprende mucho más que las tutorías presenciales de la facultad, por lo menos en mi caso...».

(Reflexión 1a Chat 17-04-09, Desconocido1)

«...tiene a su favor que demostramos menos timidez que al hablar en los seminarios presenciales, quizá sea porque estamos acostumbrados a este tipo de comunicación, pero la verdad es que había mucha fluidez, algo que a todos nos sorprendió [...] Para finalizar decir que me sorprendió mucho todo lo que compartimos gracias a esta forma de hacer los seminarios, creo que hemos aprendido mucho más de esta forma que haciendo los seminarios presenciales, ya que no nos daba tanta vergüenza el hablar a los demás, a la hora de sugerirles ciertas propuestas y a la hora de pedir consejo a los compañeros».

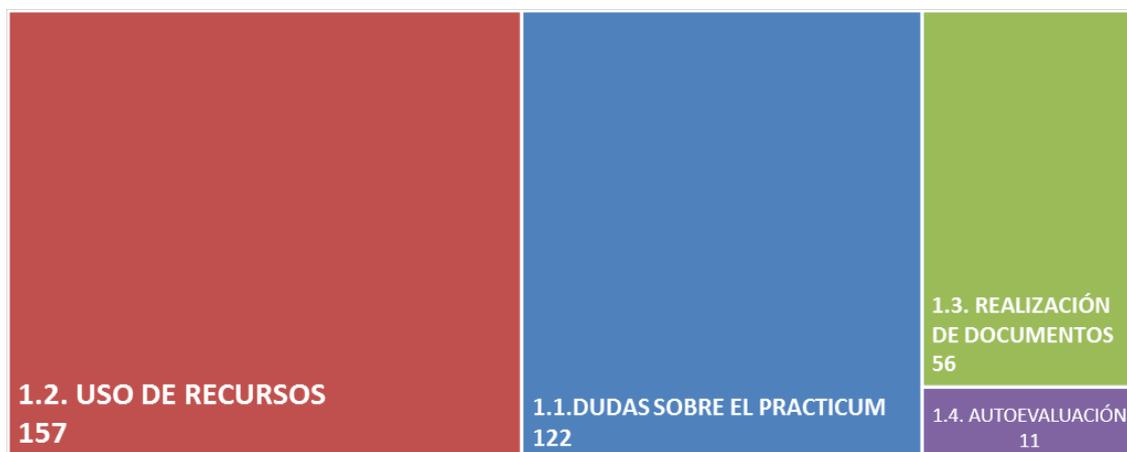
(Reflexión 1a Chat 17-04-09, Venus)

3. INQUIETUDES Y PRIMERAS IMPRESIONES SOBRE EL PRÁCTICUM

Tras realizar el estudio de la participación en las conversaciones de los chats, en este apartado vamos a centrarnos en analizar las inquietudes y primeras impresiones que sobre el Prácticum manifiestan los estudiantes, incluyendo todas aquellas cuestiones, dudas y aclaraciones relacionadas con aspectos formales, organizativos o tareas a realizar para el buen desarrollo del Prácticum como la asistencia a tutorías, seminarios, uso de recursos o realización de documentos (agrupadas en la categoría *1. Gestión del Prácticum*).

Concretamente, dentro de esta categoría han emergido los siguientes temas principales o subcategorías:

- El uso de recursos
- Dudas sobre el Prácticum
- La realización de documentos
- La autoevaluación final del Prácticum



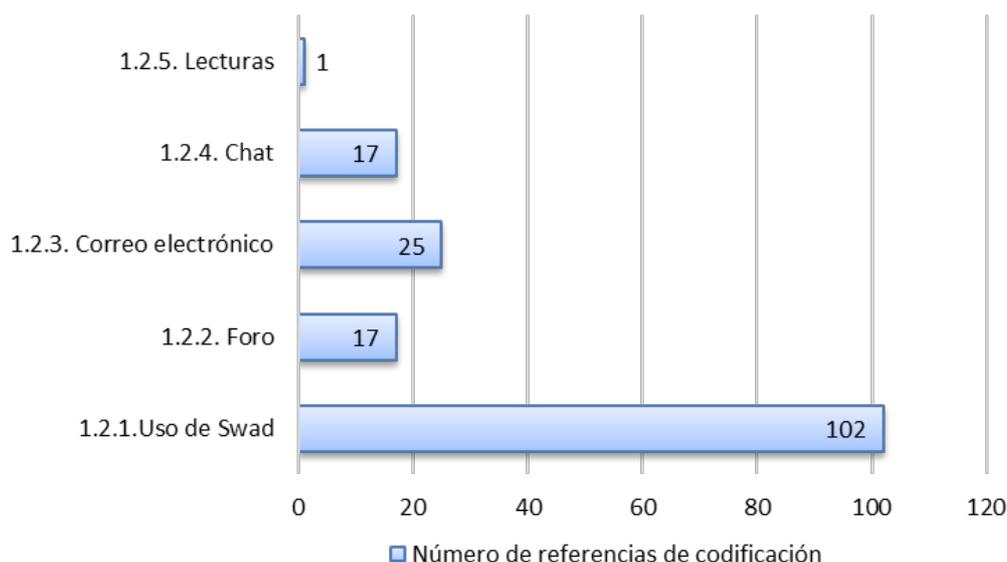
Gráfica 5.3. Mapa jerárquico de la categoría 1. Gestión del Prácticum

Comparando el número de referencias de cada subcategoría vemos que la mayor parte de inquietudes que aparecen en las intervenciones de los discursos se centran, en primer lugar, en el uso de los diferentes recursos o medios que tienen los alumnos, tutores y supervisores para poder comunicarse e intercambiar información, así como realizar las diferentes tareas que conllevan las prácticas docentes, con 157 referencias, y, en segundo lugar, en cuestiones relacionadas con el Prácticum que se proponen con

ánimo de ser solucionadas, con 122 referencias. También preocupa a los alumnos los documentos que deberán realizar durante el desarrollo el Prácticum donde se integran todos los conocimientos y las experiencias adquiridas durante el mismo, apareciendo 56 referencias. Por último, encontramos 11 referencias sobre el informe de autoevaluación final del Prácticum.

3.1. El uso de recursos.

Si nos centramos en la subcategoría 1.2. *Uso de Recursos*, la plataforma Swad, como Servicio Web de Apoyo a la Docencia, disponible para todo el profesorado y alumnado de la Universidad de Granada, es la que provoca mayor número de intervenciones. Dichos resultados coinciden con la experiencia de Blasco et al. (2004), cuyo objetivo era implantar la plataforma web TusPr@acticas en la asignatura de Prácticum, considerando los participantes dicha plataforma una herramienta novedosa e innovadora, alcanzando también las mayores frecuencias en el total de las narrativas.



Gráfica 5.4. Referencias de codificación de las temáticas de la categoría 1.2. Uso de Recursos

Principalmente nuestra plataforma es utilizada para subir o colgar (expresiones utilizadas para transferir o copiar archivos a Swad) los documentos que deben realizar los alumnos. Esta ventaja del medio virtual es destaca por Palacios, Gutiérrez y Torrego (2008), evitando los importantes desplazamientos que algunos alumnos deben realizar debido a la distancia de sus centros de prácticas:

«REBECA DICE: CUANDO HAY QUE ENTREGAR CONTEXTUALIZACIÓN?
SUPERVISORA 1 DICE: definir los objetivos de vuestras UD o de vuestro trabajo
REBECA DICE: EN SWAD
DALTON DICE: cuando y como lo entregamos?
ELMER DICE: seguimos las fechas previstas?
DALTON DICE: 5 de mayo lo subimos a nuestras carpetas del swd?
SUPERVISORA 1 DICE: la contextualización para el día 5 de mayo la colgais en Suaw en la zona comun
DALTON DICE: ok»

(2 Chat 26-04-10)

«ROSENDO DICE: yo e realiso una unidad didactica y e ido colgando distintas sesiones que e realizado
SANCHO DICE: yo no he colgado todavia las sesiones, pero las estoy pasando a word
ODÍN DICE: DAVID: yo la planificacion la he colgado hoy, Las unidades didácticas...cuelgo tambien las que ha HECHO MI TUTOR?o solo las que yo hago?»

(2b Chat 16-05-11)

Pero también, los supervisores informan sobre la puesta a disposición de los alumnos diferentes documentos de ayuda para el desarrollo del Prácticum:

«SUPERVISOR 3 DICE: A partir de mañana estar pendientes de SWAD para ver documentos de ayuda»

(1 Chat 19-04-10)

«SUPERVISORA 1 DICE: ¿habéis consultado swad? allí os hemos dejado el plan de trabajo»

(2 Chat 26-04-10)

No obstante, la utilización de la plataforma Swad no está exenta de problemas técnicos y dudas de funcionamiento. En este sentido, la supervisora, en relación al funcionamiento y dinámica de uso de la plataforma y en la mayoría de las ocasiones, ha explicado detalladamente los diferentes procesos facilitando las tareas a los alumnos, pero, cuando surgían dificultades técnicas, no siempre tenía las competencias necesarias para resolverlas:

«PAULINA DICE: ES QUE TENGO PROBLEMAS OTRA VEZ CON EL SWAD
SUPERVISORA 1 DICE: para que la contextualización la cuelgues en la zona común, no en el correo ¿vale?
PAULINA DICE: AHORA PUEDO ENTRAR EN ALGUNAS ZONAS Y EN OTRAS NO
SUPERVISORA 1 DICE: que cosas más raras os pasan
PAULINA DICE: ES QUE NO ME DEJO DE COLGARLO EN LA OTRA ZONA»

(4 Chat 24-05-10)

«SUPERVISORA 1 DICE: PARA COLGAR EN SWAD, ENTRA EN ASIGNATURA, ZONA COMÚN CREA UNA CARPETA CON TU NOMBRE Y AÑADE EL ARCHIVO CON LA CONTEXTUALIZACIÓN
SUPERVISORA 1 DICE: SI JOSE
JANO DICE: ok
SUPERVISORA 1 DICE: RECUERDA QUE LOS NOMBRES DE ARCHIVOS EN SWAD NO PUEDEN TENER ACENTOS
SUPERVISORA 1 DICE: ALGUIEN MÁS TIENE PROBLEMAS EN SWAD
LEO DICE: Supervisora 1 con los resúmenes semanales y diarios también se cuelgan en una carpeta con tu nombre??»

ELMER DICE: no yo acabo de colgar el diario de las 2 primeras semanas
SUPERVISORA 1 DICE: SÍ PERO ESOS EN LA PESTAÑA DE EVALUACIÓN, EN MIS TRABAJOS
LEO DICE: ok»

(3 Chat 04-05-10)

Destacar también las herramientas de comunicación utilizadas durante el Prácticum. Según Llorente Cejudo (2015), la comunicación se constituye como uno de los elementos que aporta mayor significatividad y calidad a los procesos educativos. Concretamente, el correo electrónico se hace referencia principalmente para resolver problemas más puntuales y personales, así, por ejemplo, *Ariel* comenta dirigiéndose al supervisor: “he quedado en mandarte un correo para comentarte la situación mas detallada” (1 Chat 19-04-10). Las referencias al Chat se hacen, en la mayoría de las ocasiones, para hacer valoraciones sobre el mismo, e incluso, los alumnos se atreven a realizar sugerencias para mejorar la experiencia y usabilidad de la herramienta:

«LARA DICE: ke esto es muy interesante
MÁXIMO DICE: por mi tb
LARA DICE: que aunke sea un poco mas complicado de entender
SUPERVISORA 1 DICE: Si Lara
LARA DICE: porque hay mucha gente y muchos temas
[...]
SUPERVISORA 1 DICE: me alegra que os guste esto del chat
LARA DICE: se ven mas cosas y ejemplos que cuando todo el mundo a
LARA DICE: va
[...]
MÁXIMO DICE: dice: esta mu entrenido
CARMINA DICE: bueno venga que ya llevamos ratico
VENUS DICE: es un lio, hasta que te acostumbras, no te da tiempo a escribir una cosa cuando ya has cambiado de tema
CARMINA DICE: jejeje
NANDO DICE: Si estuviéramos presencial hablaríamos menos.
CARMINA DICE: no ha estado mal para ser el primero»

(1a Chat 11-04-11)

«MARCOS DICE: Supervisora 1...
MARCOS DICE: una sugerencia...
[...]
MARCOS DICE: a ver si podias sacar algunas conclusiones de todo lo que hemos hablado y así las tenemos más presentes
MARCOS DICE: o consejos
[...]
NANDO DICE: Creo que deberíamos pedir turno.»

(1a Chat 11-04-11)

Debemos aclarar, respecto a las referencias al foro, que están centradas en un foro específico, de participación voluntaria, de intercambio de opiniones de alumnos que realizan prácticas en centros escolares de las Universidades de las Palmas, Barcelona y Granada. A pesar de las intervenciones de la *Supervisora 1* para animar a participar en

él “os he enviado las claves para que accedáis al foro de la universidad de Barcelona, que están impacientes por que empecéis a participar”, la implicación de los alumnos es muy variada:

«SUPERVISORA 1 DICE: ¿habeis empezado a intervenir en el foro de Barcelona?
OLIVER DICE: si
MARCELO DICE: yo tengo un problema
MELANIA DICE: pues hice mi presentacion y ahora esta realizando otra intervencion
VALENTIN DICE: si
MARCELO DICE: he hecho algunos comentarios
SUPERVISORA 1 DICE: Cual Jose
SANCHO DICE: yo, aun no.
MARCELO DICE: pero no se donde los ponga
ROQUE DICE: yo aun tampoco e intervenido»

(1b Chat 26-04-11)

3.2. Dudas sobre el Prácticum

En relación a las dudas vertidas en los chats (subcategoría 1.1. Dudas sobre el Prácticum) relacionadas con los aspectos formales, organizativos o tareas a realizar para el buen desarrollo del Prácticum, las hemos agrupado en:

- *Dudas generales* acerca de la temporización reuniones o tareas, duración del Prácticum, burocracia.

«ISIS DICE: oye supervisora 1 o supervisora 2¿el dia 17 se acaban las practicas n?
SUPERVISORA 1 DICE: cero que el 18»

(3 Chat 08-06-09)

«SABRINA DICE: Supervisora 1, la credencial quien se la queda??
SUPERVISORA 1 DICE: la credencial se la queda el tutor, hasta que os la devuelva o envíe con la nota del prácticum»

(1 Chat 10-04-10)

- *Dudas sobre horarios de tutorías* y formas de contacto con el supervisor de prácticas.

«AITOR DICE: Carmen, necesito q me digas tu teléfono y tus horas de tutoría, por favor
AITOR DICE: es para dárselas a mi nuevo tutor de prácticas
SUPERVISORA 1 DICE: Aitor ahora despues te las envio por correo vale?
AITOR DICE: gracias
ARIEL DICE: a mi tam Supervisora 1
ARIEL DICE: q me tengo q pasar por tu despacho
ARIEL DICE: para entregarte el cuestionario
LESTER DICE: q sean tres por favor»

(2 Chat 26-04-10)

- *Dudas sobre las fechas, horarios y asistencia a los seminarios presenciales.*

«OLIVER DICE: car men a que hora hay que estar

SUPERVISORA 1 DICE: a las 10.30 conmigo y a las 12,30 con Eduardo

OLIVER DICE: en papel hay que llevar la evaluacion del tutor y algo mas?

SUPERVISORA 1 DICE: no en papel nada más»

(3b Chat 30-05-11)

- *Dudas sobre la hoja de evaluación que debe rellenar el profesor tutor de prácticas del centro escolar para evaluar al alumno.*

«SIRA DICE: la hoja de evaluacion del maestro del cole, como te la damos?

SIRA DICE: te la envio por correo postal?, la paso por swad?o...

SUPERVISORA 1 DICE: en mano, sonia, contigo necesito hablar, para ver si vas a venir o te puedes acercar a Barcelona a una historia del foro

SUPERVISORA 1 DICE: la hoja de evaluación está colgada en swad»

(3b Chat 30-05-11)

3.3. La realización de documentos

La tercera situación que ha preocupado a los alumnos, y que se ha orientado a la evaluación del periodo de prácticas, ha sido la realización de dos documentos: El Diario y la Memoria de Prácticas (subcategoría 1.3. *Realización de Documentos*).

El Diario del Prácticum podemos entenderlo como un registro de los puntos de observación pertinentes, acompañados de las oportunas valoraciones. Sirve para recoger datos y reflexionar de manera continuada y sistemática sobre la experiencia vivida en el periodo de Prácticas, en el que se incluyen no sólo la descripción de hechos observados o vividos sino también, opiniones, dificultades, decisiones adoptadas, reflexiones, etc.

«MAGGIE DICE: bueno yo en el diario he realizado las actividades que he ido haciendo, en cuanto a las reflexiones no he puesto mucho. sino que las he puesto al final»

(4 Chat 15-06-09)

En esta línea, Zabalza (2004) considera que en la escritura del diario se racionaliza la vivencia al escribirla, se reconstruye la experiencia y con ello se tiene la posibilidad de descentrarse de ella y analizarla; y, en caso de desearlo, se facilita la posibilidad de socializar la experiencia compartiéndola con un asesor personal o con el grupo de colegas. Esta idea es puesta de manifiesto en la siguiente intervención de *Supervisora 1*:

«SUPERVISORA 1 DICE: hay compañeros que tambien están interesados en tu idea de compartir los diarios

SUPERVISORA 1 DICE: me parece una udea mui buena»

(1 Chat 27-04-09)

Sin embargo, en los discursos aparecen numerosas dudas sobre el proceso de elaboración del Diario, quizá debido al hecho de no estar acostumbrados, durante toda su formación académica, a realizar procesos reflexivos.

«JUNIOR DICE: un poco liado con el diario y eso

JUNIOR DICE: y a la vez confundido en algunos aspectos»

(1 Chat 27-04-09)

«ARIEL DICE: hay que hacer un diario?

SUPERVISORA 1 DICE: es muy muy aconsejable,»

(1 Chat 19-04-10)

«LESTER DICE: por cierto, que ocurre con los días en lo que no ha ocurrido nada para contar en el diario

JANO DICE: todo lo que hemos exo durante el día, con los cursos, vivencias etc.....

SUPERVISORA 1 DICE: JANO CON LO MÁS RELEVANTE, MÁS QUE DESCRIPTIVO, REFLEXIVO

JANO DICE: OK»

(3 Chat 04-05-10)

A su vez, el diario forma parte integrante de la Memoria de Prácticas. La elaboración de la Memoria da la oportunidad de revisar todo lo aprendido y explicitarlo de forma ordenada y sistemática, ya que es un documento que servirá para la evaluación del Prácticum. Recoge aspectos como: introducción, contextualización, objetivos, unidades didácticas desarrolladas, reflexiones, bibliografía, anexos. Para su realización es muy importante el papel del profesor/a supervisor/a a la hora de guiar a los estudiantes durante el proceso, hecho que se ve reflejado en las intervenciones de la *Supervisora 1*:

«ISIS DICE: y ay q entregar la memoria n?

SUPERVISORA 1 DICE: sí os mandé el guión»

3 Chat 08-06-09)

«SUPERVISORA 1 DICE: ¿como llevais las memorias?

MAGGIE DICE: bueno yo tengo la mia casi acabada

SUPERVISORA 1 DICE: pues cuando la acabes del todo ya sabes, cuanto antes las tengamos, mas tranquilos podemos leer»

(4 Chat 15-06-09)

Además, el plazo establecido para entregar la Memoria de Prácticas es también uno de los temas a los que más han hecho referencia los alumnos en los discursos de los chats:

«DANKO DICE: yo voy a ver si para la semana que viene te envio todo lo del guion relleno»

(3 Chat 08-06-09)

«SANCHO DICE: para el lunes hay que llevar todo lo que tenemos?

SUPERVISORA 1 DICE: si, y tenerlo colgado

ROSENDO DICE: carmen que hay que tener colgado antes del lunes??

SUPERVISORA 1 DICE: a ser posible»

(3b Chat 30-05-11)

3.4. La autoevaluación final del Prácticum

Por último, y en menor medida, con 11 referencias, encontramos inquietudes relativas al Informe de autoevaluación razonado y crítico que recoge el esfuerzo personal realizado, la participación, las tareas desarrolladas y el grado de compromiso e implicación durante el desarrollo de las prácticas:

«ELMER DICE: era para comentarte el tema de la evaluación

SUPERVISOR 3 DICE: DEL PRACTICUM

[...]

ELMER DICE: si te lo comente el primer día que no podía estar hasta el final

[...]

ELMER DICE: como lo hacemos?

SUPERVISOR 3 DICE: LA MEMORIA LA PUEDES ENVIAR POR EMAIL Y LA EVALUACION LA PODEMOS HACER POR CHAT»

(5ª Chat 31-05-10)

«NANDO DICE: ¿cuando hay que hacer la autoevaluación?

[...]

TANIA DICE: Supervisora 1 para la autoevaluación que hay que realizar hay alguna plantilla»

(3b Chat 30-05-11)

En esta misma línea con los resultados obtenidos en nuestro análisis, coincide Martínez Serrano (2007) en su estudio sobre la supervisión del Prácticum de magisterio a través de internet, al concluir como tres de las temáticas más recurrentes en su foro de discusión y chats: las dudas sobre la asistencia a las prácticas o funciones que deben realizar los estudiantes en prácticas; la confección de la Memoria de Prácticas; y la calificación de sus prácticas de enseñanza.

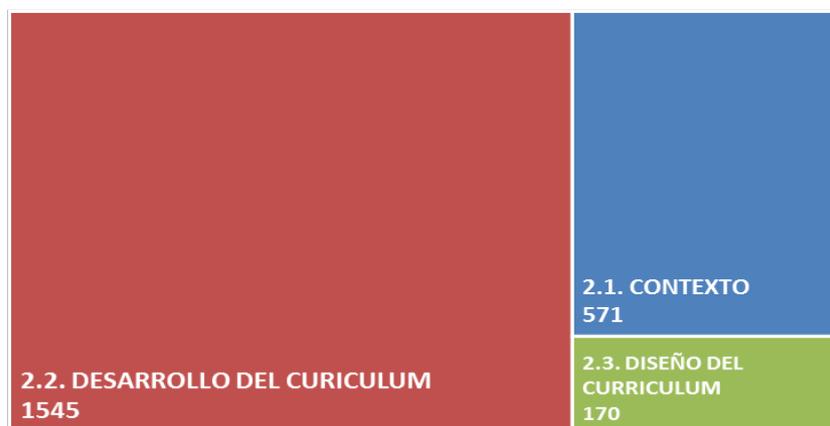
Como hemos podido observar, las primeras impresiones e inquietudes, relacionadas con la gestión del Prácticum, que los participantes han reflejado con sus intervenciones en los seminarios virtuales, se han focalizado en los sistemas de comunicación para poder mantener el contacto los diferentes agentes implicados, y en la plataforma Web de referencia, sobre todo, para poder compartir documentos; El interés por estar informado sobre las fechas y horarios de tutorías y seminarios; y la evaluación, desde el punto de vista de la realización de documentos como el diario y la memoria del Prácticum, así como el informe de autoevaluación. Dichas preocupaciones ponen de manifiesto la importancia de esta modalidad virtual de supervisión del Prácticum para mejorar las comunicaciones, flexibilizar el proceso de enseñanza aprendizaje, así como facilitar las ayudas y guías.

4. ACERCAMIENTO Y PROBLEMÁTICA DEL CENTRO ESCOLAR DE PRÁCTICAS Y CURRÍCULO

A continuación, nos vamos a centrar en identificar el peso que han tenido, dentro del discurso global de los chats, las grandes temáticas surgidas relacionadas con el contexto de la propia intervención educativa en el aula y los elementos necesarios para el desarrollo y diseño del currículum (categoría 2. *Desarrollo del Prácticum*).

Categorizados los 20 chats, obtuvimos intervenciones que se podían agrupar en torno a 3 categorías: 2.1. *Contexto*, en el que incluimos todos aquellos discursos en los que se realiza una aproximación a la realidad del entorno en el que se encuentra ubicado el centro y los condicionantes o determinantes para el desarrollo del currículum; 2.2. *Desarrollo del currículum*, donde los discursos hacen referencia al desarrollo de los elementos del currículum, entendido éste según la L.O.E. (2006) como el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos, y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente ley; Y, por último, la categoría 2.3. *Diseño del currículum*, donde se hace referencia al diseño de diferentes elementos del currículum que el alumnado en prácticas ha tenido que elaborar durante el desarrollo del Prácticum.

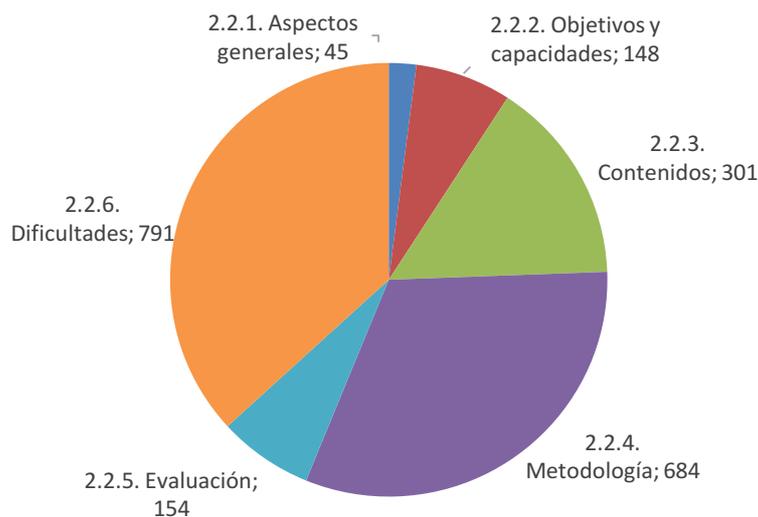
En la **gráfica 5.5**, podemos observar el número de referencias que obtuvo cada una de estas categorías, destacando la fuerte presencia la categoría 2.2. *Desarrollo del currículum*, con 1585 referencias, seguida de 2.1. *Contexto*, con 571 referencias, y 2.3. *Diseño del currículum*, con 170 referencias.



Gráfica 5.5. Mapa jerárquico de la categoría 2. Desarrollo del Prácticum

4.1. El desarrollo del Currículum

Entrando en el análisis de la categoría 2.2. *Desarrollo del currículum*, debemos señalar que gran parte de las intervenciones y debates generados hacen referencia a la metodología, entendida como las acciones que realiza el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje con la intención de educar y enseñar, y las dificultades encontradas.



Gráfica 5.6. Distribución de las temáticas aparecidas en la categoría 2.2. Desarrollo del currículum

Profundizando en los discursos de la categoría 2.2.4. *Metodología*, los alumnos en prácticas refieren la gran variedad de nuevas situaciones que se encuentran en las clases y que provoca que tengan que hacer uso de diversos recursos metodológicos y aplicar las diferentes técnicas y estilos de enseñanza estudiados durante la carrera. A pesar de que algunos de ellos, como *Sanson*, dan argumentos muy teóricos sin especificar su intervención concreta en el aula “según el curso utilizo una metodología u otra, ya que el grado de madurez es distinto y se nota” (3a Chat 23-05-11), la mayoría explicitan su experiencia posicionándose en los métodos reproductivos, como paso previo para introducirse en estilos más productivos:

«SELENA DICE: A lo largo de los días he ido introduciendo más frecuentemente el mando directo, pero intentando que ellos mismos construyeran su propio aprendizaje
SELENA DICE: El mando directo es imprescindible cuando la clase se dispersa y no tiene hábito de atención
[...]
NORMAN DICE: depende hay situaciones de mando directo, otras veces de asignación de tareas, etc...

NORMAN DICE: *convinación de todas*

[...]

SARAY DICE: *mi metodología va en funcion del contenido: expresion corporal, es expositiva en la explicación y luego las actividades que propongo son activas y participas donde cada uno tiene que aportar algo*

MARCELO DICE: *EL MANDO DIRECTO ES LO MÁS EFECTIVO KIZAS*

[...]

VENUS DICE: *si es la primera vez que hacen algo y quiero que la aprendan bien utilizo el mando directo, cuando pasa un tiempo y ves que han evolucionado, pues utilizo el descubrimiento guiado, y juegos donde ellos mismo prueben sus posibilidades»*

(3a Chat 23-05-11)

También, aunque con menor frecuencia, los alumnos manifiestan que han utilizado estrategias y recursos novedosos creando alternativas metodológicas a los estilos de enseñanza tradicionales:

«ODÍN DICE: *yo un par de veces en determinados juegos si que dejaba que ellos fueran los que desarrollaran el juego....con sus estrategias y normas propias.»*

(3b Chat 30-05-11)

«SELENA DICE: *Alguien ha elaborado un contrato de aprendizaje para las clases de EF??*

TELMA DICE: *yo no mabel*

TELMA DICE: *por lo menos por ahora*

LUCAS DICE: *que entiendes por contrato de aprendizaje?*

PALOMA DICE: *YO TAMPOCO*

IRIS DICE: *si, eso*

SELENA DICE: *Es un compromiso que estableces con el alumnado, donde hay unos derechos y obligaciones par ambas partes»*

(1c Chat 29-04-11)

En la investigación de Romero y Ortíz (2008), los estudiantes en prácticas exponen que los alumnos no ven a los prácticos como docentes, suponiendo una dificultad ante el dominio de la clase. Esta situación se repite en nuestra investigación, preocupando a los estudiantes en prácticas el nuevo rol de docente que adquieren para enfrentarse ante un grupo de alumnos, apareciendo comentarios relacionados con la adopción de una actitud más o menos autoritaria y su imagen como práctico:

«SIRA DICE: *eso esta bien pero a la vez hay que marcar unos margenes para que te tomen como su maestro, y no consigan tomarte el pelo*

SIRA DICE: *claro*

ROSENDO DICE: *mi profesor tiene mas distancia a los niños que yo y lo veo normal yo ya mismo no los voy a ver mas y me da igual que los niños me cojan demasiada confianza*

SIRA DICE: *pero tampoco es eso,n?*

ROSENDO DICE: *aunque los niños deben saber que cuando es clase soy su profesor*

SIRA DICE: *no tioene que darte igual*

ROQUE DICE: *a mi me respetan a pesar de la confianza*

ROQUE DICE: *se puede compaginar ambas cosas*

VALENTIN DICE: *yo creo k hay que buscar un equilibrio»*

(3b Chat 30-05-11)

«LETICIA DICE: Mi tutora desde el día que llegué dijo ella es una profesora "que viene a ayudarme" y no me han perdido el respeto

[...]

LUCAS DICE: a mi no me tratan como aun práctico

LUCAS DICE: nunca me he sentido así

[...]

SORAYA DICE: a mi me asustaba el quedarme como amiga y no llegar a implantar autoridad ya que para mi los niños son mi punto debil. Por eso estoy tan contenta»

(3c Chat 23-05-11)

Sin embargo, las estrategias de organización, control y motivación que posibiliten un buen desarrollo de la clase son las temáticas de mayor presencia en relación a los aspectos metodológicos desarrollados en los chats. Y es que, las particularidades del área de Educación Física se reflejan, por un lado, en las interacciones que se producen entre los alumnos y el profesor o entre los propios alumnos para la organización de las actividades motrices. Así, encontramos extensas conversaciones sobre estrategias para realizar las agrupaciones de alumnos en los juegos. Como ejemplo, exponemos un extracto de una de ellas:

«ARA DICE: En mi colegio las agrupaciones las hace la profesora nombrando con numeros

CARMINA DICE: se pueden incluso poner por grupos para exponerlos

LARA DICE: como las acen en el vuestro?

[...]

AIXA DICE: en mi centro es curioso

AIXA DICE: yo no lo había visto antes

VENUS DICE: el profesor o profesora suele hacer los equipos

TINO DICE: yo en eso

AIXA DICE: los agrupa segun la fecha de nacimiento

[...]

TINO DICE: al dejar hacer los ekipos a ellos pues cada uno se iba con su mejor amiigo y algunso como que se kedan solos

SANSÓN DICE: mejor hacer nosotros los equipos y evitar el típico agrupamiento entre amigos

TINO DICE: entonces lo ago al azar

TINO DICE: claro

[...]

LARA DICE: Hacer nosotros las agrupaciones mediante muñecos, pinzas y demas metodos que hemos aprendido en la facultad

TINO DICE: es algo complicado

LARA DICE: intentando que caigan separados

TINO DICE: por eso el hacer los grupos al azar veo k es la mejor manera

LARA DICE: aunke al principio se podian agrupar al menos de dos en dos

TINO DICE: para que así trabajen juntos

LARA DICE: para que tampoco se despeguen totalmente de sus amigos»

(1a Chat 11-04-11)

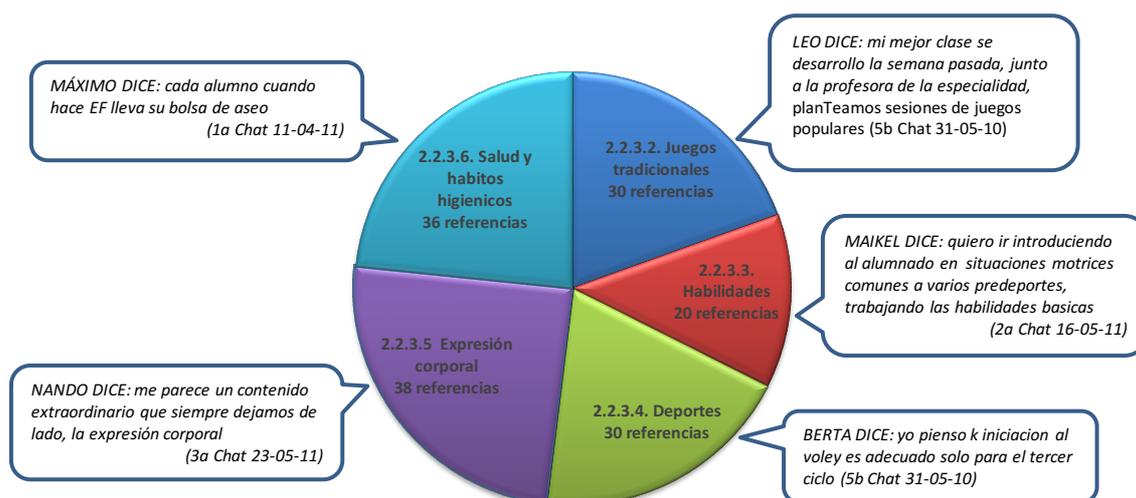
Y, por otro lado, el contexto en el que desarrolla la asignatura de Educación Física hace que se tengan que dominar diferentes técnicas y acciones relacionadas con la comunicación que se produce entre el profesor y sus alumnos para dar la información

inicial, el conocimiento de resultados y mantener el orden y las actitudes correctas, apareciendo temas como la gestión de la información, los castigos o el uso del diálogo para resolver conflictos:

«JUNIOR DICE: En mis clases hemos enseñado a los alumnos que antes de empezar un juego, para escuchar la explicación todos se ponen en el círculo central de la pista pisando la línea, así están todos en una misma zona, y yo no hablo hasta que se callan, siempre les doy "caña" en eso, que en ese momento estén callados, luego jugando ya podrán hablar y eso, por ahora va bien, claro que esto no es mío, es de mi profesor»
(1 Chat 27-04-09)

«SUPERVISORA 1 DICE: que os parecen esas estrategias del RINCON de PENSAR y los CASTIGOS??
[...]
CARMINA DICE: creo ke sirven de poco
NANDO DICE: Antes que un castigo prefiero que me ayuden a preparar la clase.
LARA DICE: A mi no me gusta nada esa estrategia
[...]
CARMINA DICE: no les resulta significativo
SANSÓN DICE: no soy muy partidario pero a veces no veo mejor alternativa
ANA DICE: parece mentira con la gran variedad de alternativas tener que recurrir a
ANA DICE: castigos
[...]
VENUS DICE: creo que lo mejor es hablar con el niño y hacerle entender por que su comportamiento esta mal y como debe cambiarlo, es lo que se hace en mi cole»
(1a Chat 11-04-11)

Entrando en el análisis de la categoría 2.2.3. *Contenidos*, hemos de señalar, que hemos recogido todas aquellas alusiones al conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados para formar parte del área de Educación Física y que se utilizan para desarrollar las capacidades contenidas en los objetivos, concretamente 301 referencias. Según la Orden de 17 de marzo de 2015 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía, los contenidos se entienden como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias. Estos contenidos se organizan en torno a bloques dentro del área de Educación Física, como “1. El cuerpo y sus habilidades perceptivo motrices”, “2. La Educación Física como favorecedora de salud”, “3. La Expresión corporal: Expresión y creación artística motriz”, “4. “El juego y deporte escolar”. Todos ellos se han visto reflejados en los discursos de una manera bastante equitativa.



Gráfica 5.7. Distribución de las categorías relacionadas con los bloques de contenidos de EF.

En este sentido, estamos de acuerdo con Devis (1996), cuando afirma que la educación física del siglo XXI parece haber superado el exceso de contenidos relacionados con el deporte ya que antes aparecen otros como habilidades y destrezas, juegos o salud.

El desarrollo de valores y actitudes a través de la Educación Física, promovidos desde el currículo, han sido también contenidos muy destacados en los chats, y a los que los alumnos les han asignado una gran importancia para lograr una formación integral del alumno, coincidiendo con el estudio de Casado et al. (2009) sobre las percepción de los alumnos sobre el desarrollo de las prácticas de 2º curso de magisterio, en el que destacan también entre sus conclusiones a la educación en valores como una de las metas importantes a abordar en la escuela. Aparecen así, numerosas intervenciones que hacen referencia al compañerismo, el respeto, coeducación, interculturalidad, educación vial, cooperación, la disciplina y el respeto a las normas, autoestima y los hábitos saludables. Algunos ejemplos de ellos:

«AITOR DICE: a ver, yo, particularmente, todos los juegos y todas las actividades que realizamos en clase, pretendemos que los valores estén dentro de ellos como el compañerismo, la coeducación, todo eso..»

(4 Chat 24-05-10)

«TANIA DICE: yo tengo muy en cuenta la utilización de valores en clase

MAIKEL DICE: lo importante nieves desde mi punto de vista es la actitud

MÁXIMO DICE: los valores sociales,son lo primordial

[...]

VENUS DICE: que importa si tienes buenas habilidades si no las utilizas con deportividad???eso no es EDUCACION FISICA»

(3a Chat 23-05-11)

«LARA DICE: en mi colegio se esta haciendo lo que llaman los juegos de la tolerancia
LARA DICE: esta super guay»

(2a Chat 16-05-11)

Para cerrar el análisis de esta categoría 2.2.3. *Contenidos*, me gustaría reproducir el comentario de *Junior* en su Chat: “quería comentarte también que si sabes de alguno de mis compañeros que den clase de teoría de educación física” (1 Chat 27-4-09). Ésta es una de las 42 referencias, repartidas en 9 de los chats, y que manifiesta las inquietudes de los alumnos sobre la forma de abordar los contenidos conceptuales en las sesiones de una asignatura tan práctica como es la Educación Física. Es un tema que genera gran controversia y en la que encontramos diversidad de opiniones y experiencias:

«LARA DICE: En mi colegio no dan nada teórico, ni siquiera los días de lluvia
SANSÓN DICE: mi tutora va alternando con la práctica la realizacion de distintos trabajos teóricos en los que se trabajan conceptos

[...]

ARA DICE: Las fichas cognitivas son muy importantes, los alumnos centran y concretan lo aprendido y el maestro se da cuenta de si han aprendido o no

NORMAN DICE: LO MALO DE LAS FICHAS COGNITIVAS ES QUE RESTAN TIEMPO»

(1a Chat 11-04-11)

«ISIS DICE: tengo q hacer un examen teorico

MATEO DICE: yo no toy muy d acuerdo con los exámenes teoricos, pero estoy empezando a cambiar d idea»

(2 Chat 18-05-09)

Con una menor frecuencia encontramos intervenciones acerca de los objetivos y capacidades (148 referencias) y la evaluación (154 referencias). Los alumnos plantean en los chats sus intencionalidades a la hora de desarrollar las potencialidades en sus alumnos como resultado de su intervención en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el grado de logro.

«ÍCARO DICE: MATEO se cumplen tus objetivos

SUPERVISORA 1 DICE: me alegr, por los de los objetivos, que vayan consiguiendolos

ÍCARO DICE: pregunto

MATEO DICE: los mios eran muy generales y no se pueden cumplir en su totalidad, pero si se progresa hacia ellos

ÍCARO DICE: eso es bueno

ÍCARO DICE: intenta marcarte espacificos y trabaja más en ellos»

(3 Chat 08-06-09)

En relación a la evaluación, se tratan temas como la realización de exámenes teóricos, la evaluación desde el punto de vista de la calificación final, el proceso de evaluación continua, la implicación en la evaluación por parte del alumno en prácticas o la autoevaluación.

«REBECA DICE: nosotros vamos haciendo pruebas de condicion fisica (con orden de progresión), y anotaciones en las sesiones de lo que es mas relevante (actitud hacia los compañeros,esfuerzo,etc)

SUPERVISORA 1 DICE: eso está bien, talgunos trabajan unos contenidos p`rocedimentales y luego solo evaluna actitudes y los conceptos ni una cosa ni otra

PAULINA DICE: EN MI COLE UTILIZAN TB UN LIBRO. y POR TANTO TB HACEN EXAMEN DE ESTE»

(6 Chat 07-06-10)

«SIRA DICE: no he evaluado llevando una planiya, simplemente con pbservacion de la realizacion de las actividades.

TANIA DICE: pero con una evaluación del inicio y otra final

OLIVER DICE: yo no voy a evaluar

ROSENDO DICE: i explico , yo hago casi lo mismo que mi turtor

ROQUE DICE: yo suelo estar muy encima

TANIA DICE: ya que las evaluaciones diarias las lleva mi tutor

ZAIRA DICE: la nota de este trimestre en gran parte para el 3º ciclo va en función de una coreografía que se han tenido que preparar y que yo estoy evaluando

SUPERVISORA 1 DICE: y que criterios seguí o sigue vuestro tutor??

ODÍN DICE: yo he ayudado a evaluar a mi tutor...pero no he echo una evaluacion propia

SANCHO DICE: mi tutora se encarga de la evaluacion en educacion fisica, aunque m comenta como lo hace»

(3b Chat 30-05-11)

«LUCAS DICE: me asombra la capacidad que tiene los alumnos de autoevaluarse, son muy sinceros con ello, despues de cada sesion les reparto su ficha para que la hagan en casa y su autoevaluacion uy que la justifiquen

LUCAS DICE: no creía que fuese a funcionar»

(1c Chat 29-04-11)

Por último, dentro de este análisis de la categoría 2.2. *Desarrollo del currículum*, tenemos que hacer mención a una categoría denominada 2.2.6. *Dificultades*, siendo ésta la de mayor presencia con 791 referencias, y en la que hemos recogido todas las intervenciones en las que se describen los problemas que a los alumnos les han dificultado el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se ponen de manifiesto las siguientes:

○ Integración de niños con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo:

«AITOR DICE: en 2º de Primaria tengo una niña con Síndrome de Down y en el colegio, me ha dicho la pedagoga que hace clase como los demás pero, hoy, he estado haciendo juegos con ellos y ella, aunque empezó a participar, no hizo mucho y se sentó rápido

AITOR DICE: qué de hacer para estimularla??»

(1 Chat 19-04-10)

○ Problemas de género:

«ARMINA DICE: en mi colegio se quejan los niños cuando les pones con las niñas

MARCELO DICE: pero lo k dice lucia ay k acer en todas las clases maestro por maestro

ZAIRA DICE: los niños solo juegan con los niños y las niñas entre ellas

TEO DICE: mi tutor los separa en las actividades

ROSENDO DICE: en la clase con la que esta de tutor mi profesor se separan mucho los niños de las niñas»

(1b Chat 26-04-11)

○ Problemas de disciplina:

«ZAIRA DICE: yo tengo un niño muy problemático en 6ª y lo mejor es hablar con él y llevarlo a tu terreno como un amigo»

(1b Chat 26-04-11)

○ Relaciones con el alumnado:

«MERLÍNDICE: yo creo que actuando bien sobre el líder del grupo y saber llevarlo hace mucho sobre el resto de compañeros»

(2 Chat 26-04-10)

○ Problemas de afectividad:

«TANIA DICE: hay algunos alumnos como me pasa a mí concretamente con 3 hermanos que han recibido tantos castigos que lo que buscan es afecto como yo se los doy yo no tengo problemas con ellos»

(1b Chat 26-04-11)

○ Problemas de organización:

«LARA DICE: sí, organizar cuesta mucho tiempo

LARA DICE: sobre todo cuanto más mayores son, por lo menos en mi caso

LARA DICE: a mí se me van unos 15 minutos»

(2a Chat 16-05-11)

○ Dificultades con alumnos de infantil:

«ISIS DICE: regular sigo teniendo problemas a la hora de dar la clase a los de 3 años

ISIS DICE: la teoría con los peques me la sé pero es diferente a la hora de llevarla a la práctica»

(2 Chat 18-05-09)

○ Dificultades temporales:

«NERÓN DICE: a mí me ha ocurrido de dar dos juegos en algunas clases debido al tiempo y a lo complicado de controlar las clases»

(5a Chat 31-05-10)

○ Dificultades climáticas:

«TINO DICE: pues la verdad hoy he tenido clase a media mañana y un calor que hacía

TINO DICE: que era insostenible»

(2a Chat 16-05-11)

○ Concepción y tópicos sobre la EF:

«HÉRCULES DICE: Junior los niños de los que te hablo llegan a la clase diciendo Profe, hoy Fútbol!!!!

HÉRCULES DICE: es lo que hacen todos los días»

(1 Chat 27-04-09)

○ Interculturalidad:

«NANDO DICE: Me he dado cuenta en mi Centro que algunos de los alumnos del mismo país se suelen encerrar entre ellos no dejando entrar en su círculo de amigos a los españoles»

(1a Chat 11-04-11)

○ Dificultades de motivación:

«SUPERVISOR 3 DICE: estábamos con el tema de que hacer? cuando un niño pasa

ELMER DICE: tema complicado

AITOR DICE: es difícil, la verdad»

(5a Chat 31-05-10)

○ Problemas organizativos en las prácticas:

«BERTA DICE: Supervisora 1 en mi cole una maestra se ha dado de baja por un mes
 BERTA DICE: la mejaestra
 BERTA DICE: la maestra de musica
 SUPERVISORA 1 DICE: VENGA BERTA, CUENTA
 [...]BERTA DICE: pues k me han descuadrado por completo
 BERTA DICE: estoy dando música»

(3 Chat 04-05-10)

4.2. El contexto

Profundizando en el análisis de la categoría 2.1. *Contexto*, hemos diferenciado dos grandes temáticas en los discursos. En primer lugar, y englobadas en la categoría 2.1.1 *Condiciones en las prácticas*, se recogen todas aquellas descripciones de las circunstancias que influyen de manera directa o indirectas en el día a día de los alumnos dentro del desarrollo de sus prácticas.

Referencias	
2.1.1. Condiciones en las prácticas	324
2.1.1.1. Horario y cursos	19
2.1.1.2. Ayuda de especialistas EF	7
2.1.1.3. Relación con el tutor	70
2.1.1.4. Posibilidades trabajo autónomo	79
2.1.1.5. Implicacion en otras actividades	170

Figura 5.3. Temáticas y referencias de la categoría 2.1.1. Condiciones en las prácticas

Así, los alumnos hacen referencia a los horarios y cursos asignados en el centro para el desarrollo del Prácticum. Aquí nos encontramos con que a algunos alumnos se le asignan otras asignaturas o áreas diferentes a la especialidad de Educación Física, e incluso otras etapas, ya comentadas más arriba, como educación infantil:

«SANSÓN DICE: yo obsrervo y apoyo en mates y lengua, y en EF doy parte de las sesiones y actividades de forma aislada»

(1a Chat 11-04-11)

«PAULINA DICE: YO LE DOY DESDE EL PRIMER DIA CLASE A TODOS, INCLUIDO EL ÚLTIMO CURSO DE INFANTIL»

(1 Chat 19-04-10)

No obstante, esta situación no es la que predomina en los discursos, sino la realización del Prácticum dentro del horario de las clases de Educación Física. Pero, de nuevo aparece otra circunstancia que desconcierta a los alumnos y es la ausencia de

especialista en Educación Física en el centro o la impartición de la asignatura por parte de otro profesor no especialista. Así, en su chat *Venus* comenta:

«VENUS DICE: mi tutor que es el especialista , solo da cuatro horas, por lo que las otras 6 las hago con otro profesor, que no es especialista y me dijo que le habia venido muy bien que fuera con el , ya que yo tendria mas idea que el de educacion fisica y le podria echar una mano en las sesiones»

(1a Chat 11-04-11)

En esta línea, Guerrero, Romero y Toro (2001), también destacan la problemática que se plantea ante la falta de tutores especialistas en los centros. Se considera muy importante la ayuda que pueda prestar el tutor, ya que, sin él, se está desaprovechando una buena oportunidad para la ayuda en el aprendizaje práctico de la profesión docente. Ante esta situación, los estudiantes se apoyan en el supervisor/a, viendo en él una ayuda a los problemas que se le plantean, y también recurren al apoyo de los propios compañeros junto a los que comparten las mismas inquietudes y situaciones. Por su parte, Romero y Ortíz (2008), ponen en duda la evaluación que pueda hacer el tutor sin disponer de un conocimiento sobre lo que sería la intervención didáctica en Educación Física.

En los chats también afloran las relaciones psicosociales que se establecen entre el tutor y el alumnado en prácticas, así como el nivel de autonomía que se les otorga a éstos para impartir las sesiones. La tónica general de los discursos son las buenas relaciones que se establecen entre ellos y la libertad para poder llevar a cabo su intervención en clase:

«JUNIOR DICE: me va bien, y a mi profesor le gusta esas nuevas ideas que aporto en las clases»

(1 Chat 27-04-09)

«SHEYLA DICE: mi tutor dice que el tambien tiene que aprender de mi»

(2 Chat 26-04-10)

«ARIEL DICE: en algunas ocasiones mi tutora me pide ideas para organizar a los niños y captar su atención

ARIEL DICE: ella siempre me pide ayuda y aunque sea una semana de observacion participo bastante en las clases

[...]

GASPAR DICE: a mi mi tutor me DICE ke me prepare clases y ke luego las lleve a cabo cuando termina las clases nos ponemops hablar y el me dice los fallos para ke los corrija para el dia despues y asi voy aprendiendo»

(2 Chat 26-04-10)

En el análisis del Prácticum en los estudios de Magisterio en España a partir de los datos de TEDS-M, realizado por Egido y López Martín (2013), los estudiantes valoran mejor la experiencia práctica cuantas más oportunidades tienen de ocuparse

directamente de la enseñanza en la clase. No obstante, de manera indirecta los resultados indican también que la mayoría de los estudiantes en prácticas dedican un amplio porcentaje de su tiempo en las escuelas a esta actividad, teniendo como contrapartida que estos futuros profesores tienen poco tiempo disponible para analizar y reflexionar sobre su práctica, aspecto que la investigación considera más importante para aprender durante el Prácticum que la propia tarea de enseñar (Latorre y Blanco, 2011).

Muy relacionado con lo anterior, aparece la cuestión relativa al tiempo que los estudiantes en prácticas permanecen acompañados por su maestro-tutor. Egido y López Martín (2013) indican que la valoración realizada por los estudiantes es mejor cuando la presencia del tutor se sitúa en posiciones intermedias, acompañándoles con cierta frecuencia, y peor en los casos extremos, cuando el tutor está con ellos muy poco tiempo o cuando está presente la totalidad del tiempo. Estos datos parecen sugerir que los futuros profesores valoran la presencia del tutor, pero también la posibilidad de disponer de cierto grado de autonomía en el desarrollo de su actividad con los alumnos. *Odín* así lo refleja en su intervención:

«ODÍN DICE: antes debía de estar de "ayudante" y desarrollando las sesiones que el tenía programadas.....

ODÍN DICE: ahora soy yo quien las desarrolla....

[...]

ODÍN DICE: pero prefiero eso...así ha habido un tiempo para poder observar y aprender también de esto...».

(2b Chat 16-05-11)

También podemos encontrarnos durante la realización del Prácticum, la asignación de otras tareas que no se corresponden con las funciones propias docentes que debe realizar el alumnado en prácticas. Esta situación se ha dado de forma anecdótica en nuestra investigación, concretamente *Lara* se queja de las tareas administrativas que debe realizar a su tutora como jefa de estudios del centro:

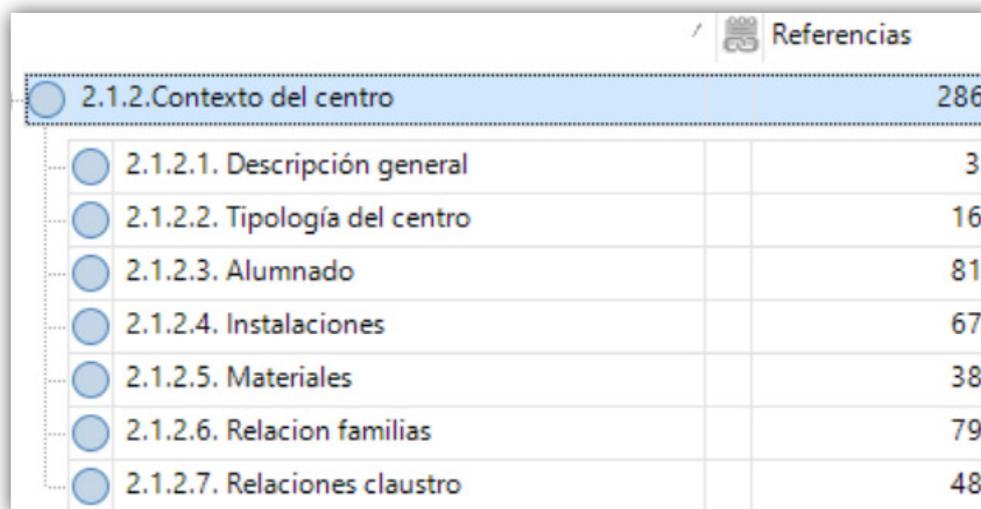
«LARA DICE: mi tutora es jefa de estudios

LARA DICE: y me paso diariamente dos horas pasandole cosas a ordenador y haciendo cosas relativas a la organizacion del centro»

(2a Chat 16-05-11)

En segundo lugar, y englobadas en la categoría 2.1.2. *Contexto del Centro*, se incluyen todas aquellas intervenciones que hacen referencia a la realidad del contexto

en el que se encuentra ubicado el centro desde un punto de vista físico (espacios, materiales...), organizativo (horarios, grupos, y social (características del alumnado, relaciones con familias o claustro, etc.).



Referencias	
2.1.2.Contexto del centro	286
2.1.2.1. Descripción general	3
2.1.2.2. Tipología del centro	16
2.1.2.3. Alumnado	81
2.1.2.4. Instalaciones	67
2.1.2.5. Materiales	38
2.1.2.6. Relacion familias	79
2.1.2.7. Relaciones claustro	48

Figura 5.4. Temáticas y referencias de la categoría 2.1.2. Contexto del centro

Una de las tareas que se les demanda a los alumnos en el plan de trabajo del Prácticum es la observación y reflexión sobre los condicionantes del contexto social, familiar e institucional del centro escolar. Estas intervenciones se concentran en las dos primeras sesiones de los seminarios, como así se especifica en la planificación de las temáticas a tratar en los diferentes seminarios. La tipología de centros en los que se realizan las prácticas es muy variada: centros públicos, privados, concertados, CPR (colegio público rural), colegio para discapacitados auditivos, incluso, *Rita* expone “mi caso es especial, yo estoy en un pabellon deportivo por las tardes, de hecho todavía no he empezado, ahora cuando terminemos aki ire para alla” (1 Chat 19-04-10).

En este sentido, *Lucas* reflexiona sobre su experiencia en su centro escolar de titularidad privada, reconociendo la cantidad de recursos y facilidades que tienen para impartir sus clases, situación de la que incluso se arrepiente al condicionar su esfuerzo en el aprendizaje:

«LUCAS DICE: pues si de algo me "arrepiento"
LUCAS DICE: mi colegio oferta multitud de posibilidades
IRIS DICE: cuales?
LUCAS DICE: y no es que me arrepienta de ellos
LUCAS DICE: pero creo que lo tiene todo muy facil..
LUCAS DICE: y eso me hace sacrificarme un poco más
IRIS DICE: pero en que sentido?
TELMA DICE: eso especifica
LUCAS DICE: pues eso
LUCAS DICE: en espacios deportivos, materiales..TODO
TELMA DICE: que tiene de todo
LUCAS DICE: por eso enfoco m UD a lo contrario»

(1c Chat 29-04-11)

No obstante, *Lara*, que está realizando sus prácticas en un centro público, coincide con *Lucas* en esa buena dotación de material e instalaciones: "En mi centro hay también bastante material y de espacio están sobrados. Las instalaciones están muy nuevas porque las han reformado y hay instalaciones de interior y de exterior" (1a Chat 11-04-11)

Sin embargo, también nos encontramos con la situación opuesta, así *Ícaro* comenta "gimnasio o como se quiera llamar pequeñísimo y con escaso material" (1 Chat 27-04-09). Esto nos demuestra la gran variedad de instalaciones y material para desarrollar las clases de Educación Física que los alumnos se pueden encontrar dependiendo del centro escolar en el que se encuentren destinados. Estos condicionantes preocupan a los alumnos, sobre todo a la hora de planificar las clases:

«TEO DICE: en mi colegio, se me plantea la duda de que hacer ahora que empieza el calor, porque no hay ni una sombra als 12 de la mañana»

(1b Chat 26-04-11)

Esta heterogeneidad también se manifiesta en el tipo de alumnado a los que los estudiantes en prácticas deben enfrentarse: diferentes nacionalidades, edades, nivel socioeconómico, necesidades específicas de apoyo educativo, actitudes, motivaciones o capacidades motrices.

«REBECA DICE: EN MI CENTRO HAY 8 NIÑOS DE NEE
EMMA DICE: EN MI CENTRO NO HAY NIÑOS CON NEE»

(2 Chat 26-04-11)

«NANDO DICE: En mi contexto tengo alumnos extranjeros, de necesidades educativas especiales, de exclusión social. Es muy variado el alumnado.

[...]

VENUS DICE: en mi colegio hay de todo, magrebíes, ingleses, rumanos, gitanos,

LARA DICE: Yo tengo alumnos de muchas etnias y culturas y además muchos de integracion, con sindrome de down, paraliticos, con un sindrome muy raro, de esprinfer o algo asi...

[...]

TINO DICE: en mi colegio son casi todos por no decir todos de un estatus medio alto

[...]

SARAY DICE: en mi colegio todos los alumnos proceden de familias con escasos recursos económicos»

(1a Chat 11-04-11)

«VENUS DICE: yo tengo algunos que no saben ni correr»

(2a Chat 16-05-11)

Las relaciones socioafectivas que se establecen entre el alumnado en prácticas y el resto profesores y, también, con las familias de los alumnos, han sido otros focos de interés surgidos en los discursos de los chats. La mayoría del alumnado manifiesta haber sido bien aceptado por el claustro, como así resumimos en la intervención de *Tino*:

«TINO DICE: la verdad esk la acogida que he tenido por todos y por la directora de primaria ha sido muy biuena que lo que me haga falta de ayuda de material o lo que sea que estan dispuestos a ayudarme»

(1a Chat 11-04-11)

Debemos destacar las opiniones acerca de la implicación de las familias en el centro y la preocupación en la educación de sus hijos que, sin poder tener una visión muy general de dicha situación debido a la relativa brevedad del Prácticum, encontramos con percepciones y experiencias muy dispares, además de provocar algunas reflexiones interesantes como las de *Tania* y *Teo* en su seminario:

«OLIVER DICE: y que es verdad que los padres pasan un poco

SANCHO DICE: en mi caso los padres se muestra muy colaborativos

MARCELO DICE: quitando los casos excepcionales

ZAIRA DICE: en mi colegio los padres estaban bastante integrados

SANCHO DICE: y se interesan

VALENTIN DICE: en mi caso los padres se interesan bastante por los hijos aunque siempre hay excepciones

OLIVER DICE: solo se dedican a llevar a sus hijos a colegio y a recogerlos

[...]

TANIA DICE: creo que los algunos ares han cogio el camino más facil ara ellos que es ejar a los maestros como unicos resonsables e la eucación e sus hijos

[...]

TEO DICE: por norma general, los niños que no tienen un nucleo familiar estable, tienen comportamientos conflictivos, se aislan, no trabajan»

(1b Chat 26-04-11)

4.3. El diseño del Currículum

Por último, analizando la categoría 2.3. *Diseño del currículum*, y como exponíamos más arriba, hemos recogido aquellas intervenciones que hacen referencia al diseño de diferentes elementos del currículum que el alumnado en prácticas ha tenido que elaborar durante el desarrollo del Prácticum. Concretamente, emergen tres temáticas (o subcategorías) principales que exponemos en la siguiente figura:

Nombre	Referencias
2.3. DISEÑO DEL CURRÍCULUM	170
2.3.1. Dudas contextualización	27
2.3.2. Planificación U.D.	92
2.3.3. Sesiones o episodios	77

Figura 5.5. Temáticas y referencias de la categoría 2.3. Diseño del Currículum

En los chats aparecen interrogantes sobre la, ya comentada, aproximación a la realidad del contexto en el que se encuentra ubicado el Centro. Algunos alumnos, como *Rebeca*, se encuentran un poco perdidos con la verdadera utilidad de dicha contextualización: “que hay que hacer con la CONTEXTUALIZACION, Supervisora 1 !! [...], no se que es”. Ante la aclaración de la Supervisora 1, “bueno, pues si la habéis realizado que pensáis que deberíais trabajar capacidades sociales, motoras, ... en función del contexto en el que os encontrais”, afloran la mayoría de las intervenciones de esta subcategoría. Estas se centran en la planificación y priorización de objetivos y contenidos a partir de la observación de las realidades que se han encontrado:

«ARIEL DICE: uff carmen en serio es que no sabría que priorizar [...]

EMMA DICE: CREO QUE EN MI CONTEXTO, LO MAS QUE HAY QUE TRABAJAR SON LAS CAPACIDADES SOCIALES, CULTURALES Y MOTORAS»

(2 Chat 26-04-10)

En relación a la Unidad Didáctica que el alumnado en prácticas debe planificar y elaborar, el primer condicionante que aparece en los chats es la posibilidad de llevarla a la práctica en el aula, si las circunstancias del centro lo permiten:

«PAULINA DICE: YO LA PUEDO HACER, PERO LLEVARLA A LA PRACTICA VA A ESTAR COMPLICADO PORQUE VAMOS MAL DE TIEMPO PARA ACABAR LA PROGRAMACION DE LA MAESTRA

ELMER DICE: yo podría hacerla pero con los contenidos que tenga mi tutor ya programados»

(1 Chat 19-04-10)

Además, aparecen dudas y propuestas sobre la duración y temporización, los contenidos a tratar o el ciclo/curso al que aplicar dichas unidades:

«HOMER DICE: cuantas unidades didacticas y d cuantas sesiones

ARIEL DICE: las unidades didácticas son de lo que queramos

ARIEL DICE: no hay ningun objetivo concreto,no

SUPERVISORA 1 DICE: de lo que queráis o de lo que os sugiera vuestro tutor»

(2 Chat 26-04-10)

«ARIEL DICE: Supervisora 1 yo me he planyeado hacer una unidad didáctica pero en cada ciclo trabajar diferentes contenidos

ARIEL DICE: ya q en cada curso hay unos objetivos distintos q en otros

ARIEL DICE: por eso he decidico hacer una segun el trabajo de cada uno

ARIEL DICE: no me importa aunque sea mas trabajo»

(3 Chat 04-05-10)

«NORMAN DICE: yo estoy haciendo dos: una para el primer ciclo (habilidades básicas) y otra para el segundo ciclo (juegos alternativos)

LARA DICE: yo tambien tengo distintas unidades didacticas dependiendo del ciclo»

(2a Chat 16-05-10)

Las unidades didácticas se desarrollan en sesiones, por ello, las intervenciones de ambas temáticas aparecen de forma paralela en la mayoría de los discursos. Las sesiones o episodios de enseñanza, según se especifica en el plan de trabajo, son algo más que un sumatorio de tareas, en el que hay que indicar los aspectos de gestión de aula, diseño de tareas y relaciones de interacción que se quieren provocar en el contexto del aula. En este sentido, *Supervisora 1* aclara:

«SUPERVISORA 1 DICE: queremos que las sesiones o episodios no sean cosas aisladas o sin sentido, sino que tengan coherencia con los objetivos que os planteéis para el prácticum, para ello la undad didáctica es un buen recurso, y lógicamente la UD se desarrolla en sesiones»

(2 Chat 26-04-10)

Destacar que, los chats, han servido principalmente para compartir las experiencias de llevar a la práctica las sesiones planificadas compartiendo los logros, satisfacciones y dificultades que se han encontrado. Exponemos un pequeño extracto del 5b Chat 31-05-10:

«AITOR DICE: pues yo, sinceramente, la mejor clase, fue la 3ª y 4ª sesión de mi unidad al igual que estela y esos días, me organicé clases de juegos populares de fuera de España y que yo creí que los niños no habían visto mezclados con algunos que se juegan mi pueblo y, la cosa salió bastante bien porque además, yo me impliqué con ellos al máximo y participé y los niños, respondieron bastante bien y todos lo pasamos genial

[...]

DALTON DICE: mi mejor clase fue con 3º de primaria, prepare una sesion con varios juegos competitivos, hice 4 grupos de 6 alumnos mediante el juego del atomo para q salieran aleatorios, y a partir de ahí en todos los juegos q realice necesitaba grupos de 6. estaban muy motivados todos los alumnos, pq no querian perder, y al final lo pasaron muy bien

[...]

JORDAN DICE: el caso: a partir de su motivación que era el voley preparé la sesión con toque de dedos, toque de antebrazos, con red, sin red, por parejas, equipos y al final de la sesión fueron capaces de jugar medianamente como yo me había marcado en los objetivos, fueron capaces de dar toque de dedos, antebrazos y pasar más de 5 veces seguidas la red

DALTON DICE: yo probe una clase de iniciacion al voley y solo me funciono con el 3º ciclo

AITOR DICE: es que con primer y segundo ciclo, el voley es difícil»

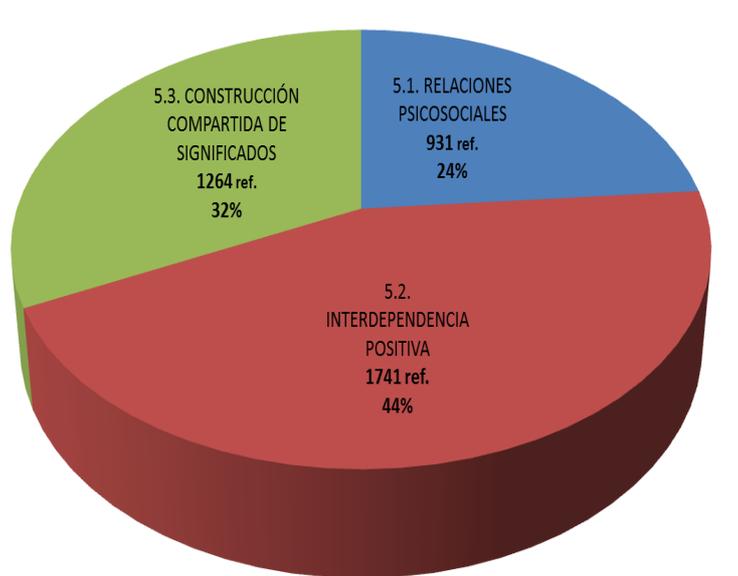
(5b Chat 31-05-10)

Para finalizar este análisis, quisiéramos señalar que, después de observar todos los discursos con el objetivo de profundizar en la problemática que se encuentran los alumnos en prácticas al llegar al centro escolar, coincidimos con Romero (2004), al afirmar que, el futuro docente en Educación Física, como profesional de la enseñanza, deberá conocer el currículum oficial de esta materia y cómo adaptarlo al contexto sociocultural donde se vaya a desarrollar. Dar respuestas a esas necesidades reales supone, por un lado, la adquisición de una serie de conocimientos científicos-técnicos sobre la educación en general y, en particular, de la Educación Física; además, deberá poseer una serie de conocimientos didácticos sobre cómo desarrollar los contenidos y, de otro, iniciarse en la práctica docente en el aula de Educación Primaria o Educación Secundaria, efectuando actividades de Educación Física a partir de la base adquirida en las distintas asignaturas del Plan de Estudios.

5. ANÁLISIS DE LA COLABORACIÓN EN EL CHAT

En este apartado vamos a centrarnos en el análisis de los discursos desde una perspectiva de los principales mecanismos interpsicológicos (agrupados en la categoría 5: Colaboración en el Chat), característicos del aprendizaje colaborativo virtual puestos en marcha por los participantes a lo largo de las diferentes sesiones de Chat: relaciones psicosociales, interdependencia positiva y construcción de significado.

Para tener una primera aproximación a las interacciones colaborativas producidas en los seminarios virtuales, lo cual nos va a dar una idea de las diferentes estrategias colaborativas que los participantes ponen en marcha, presentamos en la **gráfica 5.8** una comparación porcentual entre los resultados totales de las frecuencias de las categorías de los tres mecanismos interpsicológicos.



Gráfica 5.8. Número de referencias a los diferentes mecanismos interpsicológicos

Se puede observar como la mayoría de los discursos se centran en establecer unas relaciones de interdependencia positiva, con un porcentaje de referencias identificadas del 44%, reflejando la importancia del esfuerzo y las aportaciones de cada uno de los miembros del grupo para conseguir un objetivo o conocimiento común, a lo que ha contribuido mayoritariamente el interés de los alumnos por compartir con sus compañeros sus experiencias personales, así como las demandas al compromiso personal.

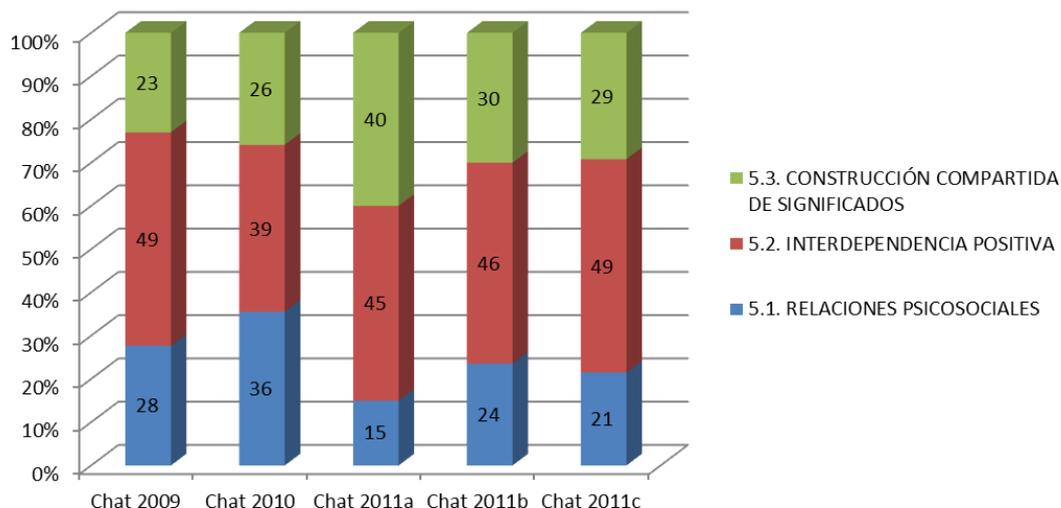
El segundo mecanismo interpsicológico más referenciado ha sido la construcción compartida de significados (32%), a través del planteamiento de cuestiones y el aporte

de soluciones a problemas planteados, la generación de diálogos a partir de discrepancias y valoraciones críticas a informaciones aportadas por los compañeros, pero, sobre todo, la gran cantidad de participaciones de los alumnos explicando y argumentando sus puntos de vista ante los diferentes temas emergidos en los Chats.

Por último, nos encontramos con las relaciones psicosociales (24%) como las de menor presencia en los discursos o sesiones de Chat. Estos resultados contrastan con los aportados por Casanova (2007) en su investigación sobre la identificación de estos mecanismos interpsicológicos del Aprendizaje Cooperativo a través del análisis del discurso en un contexto de comunicación asincrónica. Este autor observa que el mayor porcentaje de unidades temáticas identificadas corresponde a *relaciones psicosociales* (53,1), seguido de las categorías asociadas a la *interdependencia positiva* (28,5), siendo la de menor presencia la *construcción de significados* (18,5).

Casanova (2007) argumenta esta predominancia de las relaciones psicosociales afirmando que tiene sentido que así sea debido a que en la comunicación asincrónica en-línea son frecuentes los lenguajes relacionados con el establecimiento y cuidado de estas relaciones psicosociales; por ejemplo, saludos, agradecimientos, refuerzos, estímulos, expresión de emociones (aspecto que también ocurre en la comunicación sincrónica); que contribuyen a la generación del diálogo social y a reemplazar aspectos propios de la comunicación no verbal, tales como miradas y gestos, que fortalecen las relaciones entre los miembros. Bien es cierto que no todas las categorías de este estudio son coincidentes con nuestra investigación, siendo la subcategoría “compartir experiencias” la que marca la diferencia en el mecanismo de interdependencia positiva.

Entrando en el análisis de la distribución de la categoría 5. Colaboración en el Chat, a lo largo de los cursos objeto de esta experiencia, comprobamos que a lo largo de todos los años y grupos en los que se llevan a cabo las sesiones de Chat la distribución es muy similar, a excepción del año 2011a en el que las relaciones sociales se aprecian con menor intensidad y en el que predomina la construcción compartida de significados con un 40% de referencias. También se puede observar como el en año 2010 las relaciones sociales aparecen con mayor intensidad (36%) que en el resto de años y grupos.



Gráfica 5.9. Distribución porcentual de las referencias a la colaboración en el Chat por año y grupos

Una vez realizada una primera mirada cuantitativa de la presencia de los diferentes mecanismos interpsicológicos puestos en marcha como forma de colaboración en el Chat, pasamos a desentrañar el contenido y el sentido de cada uno de ellos.

3.1. Relaciones psicosociales.

Como ya comentamos anteriormente en el apartado de metodología de investigación del análisis de las conversaciones de mensajería instantánea o sesiones del Chat, en las relaciones psicosociales incluimos todas aquellas intervenciones que facilitan el establecimiento de condiciones para una interacción estimulante, a través de expresiones de refuerzo, ánimo o apoyo entre los participantes, influyendo positivamente en la motivación, en la afectividad, y en la dinámica social de los grupos.

Estas relaciones de socialización fueron identificadas por Tancredi (2006) como unos de los diferentes usos del Chat en el e-learning junto con el intercambio de información y el aprendizaje colaborativo. De acuerdo con ellas, la interacción de profesores y estudiantes simula la que tendrían si ellos pudieran conversar en la cafetería de la facultad o del campus universitario.

En esta subcategoría de relaciones sociales, (ver **tabla 5.6**) predominan los comentarios relacionados con refuerzo-aprobación (295 referencias), seguido de saludos y despedidas como expresiones de cortesía (166 y 190 referencias

respectivamente). Destacar las 166 referencias de otros comentarios donde se incluyen aquellas expresiones que nada tienen que ver con la supervisión y tutorización del Prácticum y que en muchas ocasiones hacen referencia a conversaciones personales o relacionadas con temas de ocio, que en ocasiones realizan entre ellos.

Tabla 5.6. Nivel de participación del grupo 2009

	Chat 2009	Chat 2010	Chat 2011a	Chat 2011b	Chat 2011c	
5.1.1. Saludos	15	94	33	7	17	166
5.1.2. Despedidas	6	70	68	34	12	190
5.1.3. Despistes	0	41	12	5	9	67
5.1.4. Excusas	6	18	12	9	8	53
5.1.5. Agradecimientos	4	11	11	0	1	27
5.1.6. Animación	8	9	2	0	4	23
5.1.7. Refuerzo-Aprobación	24	100	88	51	32	295
5.1.8. Otros comentarios	23	83	13	27	20	166

En la **tabla 5.6**, llama la atención la diferencia entre unas subcategorías y otras dependiendo del año y grupo, así cabe destacar el elevado nº de referencias dedicados a los saludos y despedidas en 2010 frente al resto de años y grupos, coincidiendo también con un elevado número de comentarios de refuerzo y aprobación en este año.

Uno de los aspectos más importantes aparecidos en el análisis del discurso de las conversaciones de Chat y que mayormente han contribuido al establecimiento de estas relaciones psicosociales, es el gran número de mensajes de refuerzo y aprobación que entre los participantes se han dirigido. La alta frecuencia de esta categoría coincide con otras investigaciones realizadas sobre el aprendizaje cooperativo en educación universitaria en contextos de comunicación asincrónica como la de Casanova (2007, 2008) o la de Marcelo y Perera (2007). Así, Casanova (2007, 2008) encuentra en sus investigaciones que, a pesar de diferir con nuestra investigación en algunas de las categorías analizadas, dicha categoría “refuerzo-aprobación” presenta la segunda frecuencia más alta por detrás de “saludos”, considerando las categorías saludos y despedidas como una sola, tal y como fue categorizada por dicho autor en su estudio. Por su parte, Marcelo y Perera (2007) se centra en analizar los procesos de comunicación asincrónica en foros de e-learning basándose en tres grandes dimensiones: presencia social, cognitiva y didáctica.

Dentro de la presencia social, también destaca una alta frecuencia de la categoría que denomina “interactiva” y que entiende como aquellos momentos en los que el alumnado o los tutores, al construir su discurso toman ideas, frases, palabras, dichas por otras personas participantes. Esto significa que construimos comunidad de discurso cuando integramos en nuestro discurso el mensaje de otros (Marcelo y Perera, 2007), ya sea a modo de cita literal o interpretado con otras palabras como podemos observar en muchas de las aprobaciones y refuerzos que realizan los alumnos:

«LARA DICE: estoy totalmente de acuerdo.

[...]

LARA DICE: incluso como dice Sasón podemos aprovechar diferentes juegos de las diferentes culturas..

CARMINA DICE: claro»

(1a Chat 11-04-11)

«TUTORA 2 DICE: los objetivos tienen que ser a largo plazo

TUTORA 2 DICE: no siempre de un día a otro

[...]

SANSÓN DICE: llevas razón con esto último Tutora 2, muchas veces pretendemos demasiadas cosas en poco tiempo»

(2a Chat 16-05-11)

«ROSENDO DICE: en educación física siempre se ha pasado la mano muchísimo y eso cuesta borrarlo

[...]

TANIA DICE: estoy de acuerdo paco

SANCHO DICE: claro

VALENTIN DICE: claro

YAGO DICE: estoy de acuerdo con paco siempre ha sido una asignatura considerada como "maria"»

(3b Chat 30-05-11)

Cierto es que los seres humanos necesitamos de la aprobación y refuerzo de los demás, sentirnos parte de, saber que muchos piensan como yo o que aprueban lo que pienso, pero sería importante ir más allá y ver cuáles son los argumentos o comentarios que más aprobación tienen para entender cuáles son las tendencias de opinión y motivaciones en los diferentes seminarios. Para ello hemos cruzado la categoría “refuerzo-aprobación” con el resto de temáticas/categorías.

En un primer momento realizamos el cruce con el resto de mecanismos relacionados con el aprendizaje colaborativo, viendo que este tipo de mensajes está estrechamente relacionado con una muestra de interés por los compañeros, siendo habitual el uso de vocativos o comentarios cuya finalidad es dirigirse a los participantes mediante el nombre (Molinari, 2004; Pérez-Mateo, 2010; Rourke et al., 1999 y Swan, 2002). Así encontramos expresiones como: “*estoy de acuerdo con Jano*” (5a Chat 31-05-

10), “estoy contigo Aitor” (5a Chat 31-05-10) o “sí, la verdad es que Homer tiene razón” (6 chat 07-06-10).

Nos ha llamado la atención la percepción que algunos alumnos tienen acerca de la emisión de dichos escuetos mensajes y su relación con la participación e implicación en los seminarios, quedando manifiesta en la reflexión que, sobre los Chat de 2011, Marcos realiza afirmando:

«creo que mi participación en los seminarios ha sido activa y participativa exponiendo alguna de mis experiencias y dando soluciones a alguno de los problemas que tenían los compañeros, aunque Supervisora 1 sabe quien ha participado aportando cosas y quien ponía comentarios del tipo “estoy de acuerdo con...”»

(Reflexión en documento autoevaluación de la participación Chat 2011b, Marcos)

Vemos como dicho alumno relaciona la emisión de este tipo de mensajes con compañeros que no están aportando nada al aprendizaje colaborativo del grupo.

Sin embargo, si analizamos todas las referencias, en la mayoría de los casos dichos mensajes de aprobación no se limitan a expresar el simple acuerdo con las aportaciones de otros compañeros, sino que fundamentan sus intervenciones de refuerzo o aprobación con explicaciones y argumentaciones. Ejemplo de ello podemos encontrarlo cuando se genera el debate sobre la integración en clase de alumnos inmigrantes, en el que Venus aprueba la intervención de Tania o cuando Odín fundamenta su aprobación a los comentarios de los compañeros relacionados con la temática generada sobre las dificultades del control de clase en diferentes espacios escolares:

«VENUS DICE: lo que dice Tania, hay que motivarles mucho e intentar adaptarles la mayoría de las sesiones para que se sientan parte del grupo, hacerles protagonistas durante un rato»

(1b Chat 26-04-11)

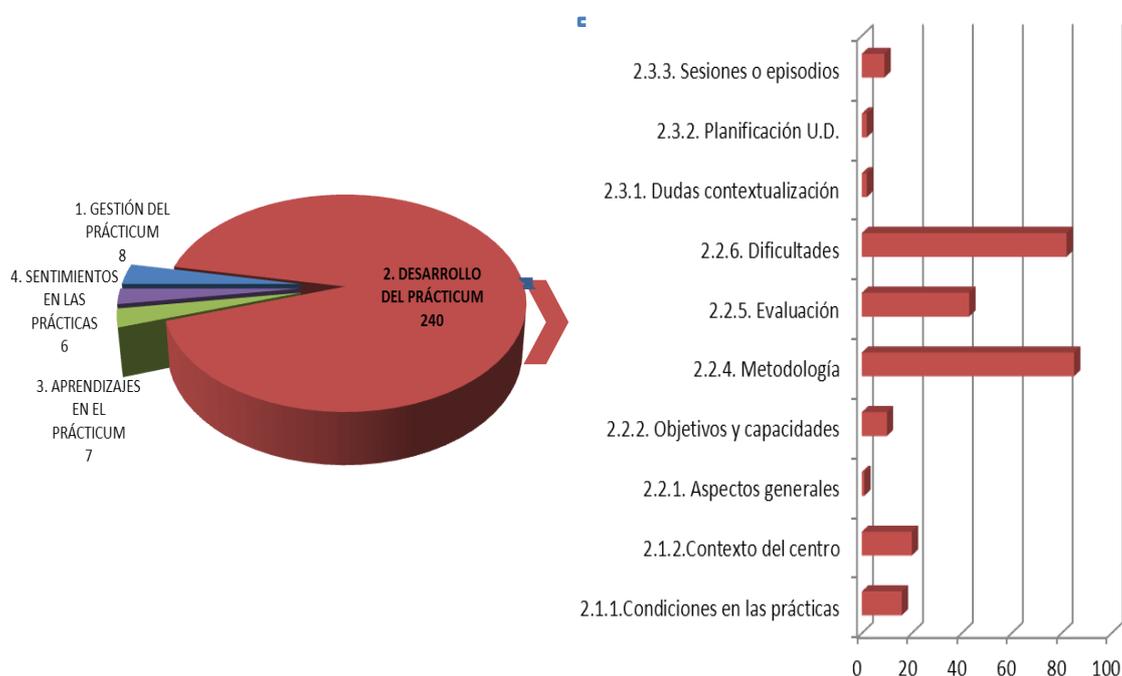
«ODÍN DICE: la verdad es que si...»

ODÍN DICE: creo que es más difícil controlar una clase de E.F. en el patio que una de lengua en el aula...porque los niños vienen predispuestos a pasarselo muy bien...y quizás eso les alborota un poco más»

(3b Chat 30-05-11)

Y es que si analizamos cuáles son las intervenciones y argumentaciones que más han sido reforzadas o aprobadas, -desde el la matriz de codificación que cruza la categoría “Refuerzo-aprobación” con el resto de temáticas/categorías-, se observa en el **gráfico 5.10** que éstas se centran en la gran temática “Desarrollo del Prácticum”, y fundamentalmente en las intervenciones relacionadas con aspectos sobre la

metodología, la evaluación y con las dificultades encontradas a la hora de desarrollar el currículum durante las prácticas.



Gráfica 5.10. Cruce de la categoría "Refuerzo-aprobación" con el resto de categorías

Una evolución y muestra de este extendido uso de expresiones de aprobación con los compañeros en la actualidad, y que incluso se ha convertido en una necesidad, lo podemos observar con el uso de las redes sociales, concretamente en la conocida Facebook, en donde la acción de dar "like" o "me gusta" es un gesto común entre todos los usuarios de esa red social para mostrar su agrado o aprobación por determinadas publicaciones. Así, a pesar de ser la expresión más utilizada "estoy de acuerdo", podemos encontrar en diferentes sesiones de Chat:

«JUNIOR DICE: Hércules, eso me gusta»	(1 Chat 27-04-09)
«ARIEL DICE: eso me gusta mas»	(2 Chat 26-04-10)
«OLIVER DICE: me gusta»	(1b Chat 26-04-11)
«YAGO DICE: Sansón eso m gusta»	(2a Chat 16-05-11)

Otros tipos de intervención que aparecen en todas y cada una de las sesiones Chat han sido los saludos de inicio y despedida, formales o informales, que han contribuido al establecimiento de relaciones cordiales entre los participantes, coincidiendo con Pérez-Mateo (2010) cuando afirmaba que los elementos fáticos, refiriéndose a los saludos y despedidas, están presentes, sin excepción, en todas las conversaciones

síncronas. En esta línea Cabedo (2009), considera una falta de educación el llegar a un sitio nuevo y no saludar, no solo en el Chat sino en la vida real, por lo que es más que recomendable ser educado y cortés al comenzar y finalizar la charla.

*«MAFALDA DICE: hola a todos
DANKO DICE: hola»*

(3 Chat 08-06-09)

*«ELMER DICE: hasta luego
SUPERVISOR 3 DICE: saludos Aitor y hasta la vista
RITA DICE: adios
PAULINA DICE: HASTA PRONTO»*

(1 Chat 19-04-10)

Todos estos saludos y despedidas podemos considerarlos como elementos de cortesía, siendo definida ésta como un conjunto de normas sociales de carácter convencional, las cuales normalizan el comportamiento de los miembros del grupo social, permitiendo ciertas formas de conducta y restringiendo otras (Escandell, 1996). En el plano de la comunicación virtual, la cortesía tiene un papel primordial, como mecanismo que puede facilitar la perdurabilidad y mejor calidad del contacto virtual, contacto un tanto frágil ante la no presencia física de los interlocutores (Sánchez Ceballos y Sánchez Upegui, 2010).

En los Chats, los participantes habitualmente saludaban a todos en general y estos a su vez respondían a cada compañero que se iba incorporando a la sesión. Esto corresponde con uno de los principios conversacionales de Grice (1975), el de la economía, decir las cosas en la menor cantidad de palabras posible, parece ser muy común en las salas de Chat debido a la rapidez con que se debe escribir y para evitar tener que saludar a cada interlocutor individualmente. Este aspecto podemos observarlo igualmente en el intercambio de mensajes a la hora de cerrar las sesiones y proceder a las despedidas. Así, ha sido habitual encontrarnos en todas las sesiones conversaciones como las siguientes:

*«SUPERVISORA 1 DICE: Hola a todos/as
NORMAN DICE: BUENAS TARDES
TINO DICE: hola buenas tardes
NANDO DICE: hola a todos
YAGO. DICE: hola buenas*

(2a Chat 16-05-11)

*«OLIVER DICE: adios a todos
TOMÁS DICE: un saludo y hasta la proxima
VALENTIN DICE: adios a todos
SANCHODICE: hasta otra!»*

(1b Chat 26-04-11)

En el caso en el que algún alumno ha tenido que abandonar la sesión antes de su finalización, ha sido habitual exponer los motivos que justificaban su abandono como “*m tengo que ir a las 17:45 al medico*” (Rebeca, 5a Chat 31-05-10) o “*me tengo q ir un poco antes porque tengo que ir a trabajar*” (Paulina, 4 Chat 24-05-10). Sin embargo, para excusarse por llegar tarde a la sesión los alumnos se limitan a utilizar expresiones como “*lo siento llegar tarde*” (Marcos, 2a Chat 16-05-11) o “*perdonad el retraso*” (Nicolás, 2c Chat 23-05-11).

Dentro de esta dimensión de relaciones psicosociales hemos observado referencias que contribuyen a que los alumnos se sientan miembros de un grupo. Este sentimiento de pertenencia, identidad o cohesión de grupo es un factor citado en la bibliografía como clave para el éxito del aprendizaje, ya que, de acuerdo con Lave y Wenger (1991), el aprendizaje es el resultado de formar parte del grupo o comunidad. De manera similar, Garrison (2006) afirma que para asegurar que los estudiantes están implicados y el discurso es enriquecedor y relevante, es necesario reparar en la importancia de mantener un sentido de pertenencia al grupo: el reto es mantener la presencia social mientras se crea la presencia cognitiva.

Esta denominada “*cohesión del grupo*” (Casanova, 2008; Garrison y Anderson, 2005; Marcelo y Perera, 2007; Pérez-Mateo, 2010), es fundamental para mantener el compromiso y los objetivos en un grupo e-learning separado por el tiempo y el espacio, contribuyendo a ello todas aquellas intervenciones ya comentadas anteriormente referidas a presentaciones, saludos, despedidas, es decir, formalidades o expresiones de cortesía que se utilizan en la comunicación, así como también aquellas intervenciones en las que aparece un sentido de grupo a través de expresiones del tipo: el grupo, compañeros, nosotros/vosotros, etc.:

«LEO DICE: compañeros os ánimo, a mi me salio y triunfé desde ese día

[...]

AITOR DICE: yo, con todo el respeto hacia mis compañeros, me voy a ir, vale?»

(5b Chat 31-05-10)

«SELENA DICE: Mañan empiezo a colgar todo lo que tengo. Espero aprender mucho de vosotros. Hasta mañana

[...]

LUCAS DICE: Un lujo compartid con ustedes este rato»

(1c Chat 29-04-11)

En este sentido nos gustaría destacar la reflexión final que realiza Lara en relación a su participación en el Chat 2011 en la que decide hacer un breve resumen recopilatorio

con los temas tratados y los comentarios aportados por todos los compañeros, concluyendo:

«...a mi me ha servido espero que a vosotros también. ¡Hasta pronto compañeros de camino!»

(Reflexión 2b Chat 16-05-11, Lara)

Pero para comprender las implicaciones de esta cohesión en la creación de una dinámica de aprendizaje colaborativo no sólo es necesario reparar en este sentimiento de pertenencia al grupo, sino que también hemos encontrado intervenciones que hacen referencia al ambiente que se crea en las diferentes sesiones de Chat, aspecto que coincidimos con la investigación realizada por (Pérez-Mateo, 2010). Así lo evidencia un alumno cuando reflexiona en el marco de las reflexiones finales del Chat 2011:

«Mi reflexión y participación en estos, han sido desde mi perspectiva objetivos, constructivos y sobre todo respetando la opinión de mis compañeros, aunque eso sí, intentando aportarles mi ayuda y aceptar la suya. Pienso que en general este grupo ha sido muy bueno y todo ha sido una progresión tanto para mí como para mis compañeros, yendo de menos a más, ya que al principio fue complicado para todos.»

(Reflexión en documento autoevaluación de la participación Chat 2011a, Máximo)

De esta manera, se pone de manifiesto la necesidad de establecer un clima de trabajo apropiado para desarrollar un aprendizaje conjunto o colaborativo. Estos datos coinciden con la literatura del ámbito, la cual destaca que en los contextos en los cuales los estudiantes son amigos, puede haber mayor aprendizaje que en aquéllos en los que los estudiantes son hostiles, cuya consecuencia es una disminución del aprendizaje (Yelon y Weinstein, 1988 citados por Suárez, 2007). Así Tania afirma:

«este Chat nos ayuda mucho, nos hace reflexionar sobre diferentes situaciones, hace que nuestra relación sea más estrecha y que nos ayudemos en todo lo que podamos.»

(Reflexión 1b Chat 26-04-11, Tania)

Incluso esta creación de relaciones interpersonales no tiene por qué limitarse a la realización de los seminarios del Prácticum, sino que podrían extenderse en un futuro:

«...Espero también que mi experiencia en algunos temas, que mis compañeros a lo mejor no han tenido todavía, queden en sus recuerdos para serles útiles. Creo que el Chat ha servido para hacer amigos y quién sabe si también para ser colegas de oficio.»

(Reflexión en documento autoevaluación de la participación Chat 2011a, Tomás)

A esta creación de un ambiente positivo para lograr un aprendizaje en colaboración, desde el análisis de la categoría de “Otros comentarios”, creemos que también han influido todos aquellos comentarios que, no siendo contenido del tema

principal de la conversación, favorecen la apertura, cohesión y disposición a contribuir. Este tipo de intervenciones Casanova (2008) los encuadró como un diálogo social o una comunicación abierta y se caracterizan en el discurso por expresiones de afecto, humor, de emociones y por presentar circunstancias o situaciones de la vida personal, siendo también formas de establecer y fortalecer los vínculos y relaciones entre los miembros. Así, ha sido común encontrar en los Chats:

- Comentarios de humor: De acuerdo con Rourke et al. (1999), Swan (2002) y Pérez-Mateo (2010), el uso del humor se asocia a ironías, sarcasmos o bromas y cuya finalidad, por tanto, es divertir o provocar la sonrisa de los miembros. Estas expresiones, coincidiendo con la investigación de Pérez-Mateo (2010), las hemos encontrado en el uso de onomatopeyas (por ejemplo “jajaja” o “je, je”) o remarcando explícitamente el carácter humorístico, es decir, “es broma” o “estoy de cachondeo, (...)”.

*«GASPAR DICE: jajajaja
JANO DICE: jajajajajaja
LEO dice: jose es k es mu rápido
JANA dice: es broma
AITOR DICE: Jana, no te pases, chaval*

(4 Chat 24-05-10)

- Comentarios relacionados con circunstancias o aspectos de la vida personal: Estas expresiones, cuyo objetivo es compartir aspectos de la vida personal de los miembros, reflejan su situación como individuos más allá de la situación de estudiante en la asignatura y grupo concretos, presentando detalles de su vida fuera de la clase en relación a su situación individual, familiar, laboral, estudiantil, etc. (Pérez-Mateo, 2010).

Debemos resaltar que hemos detectado cómo este tipo de comentarios puede llegar a influir en los Chats de dos maneras totalmente antagónicas. Por un lado, observamos cómo estos comentarios pueden incidir negativamente en el Chat al crearse una conversación paralela, la cual genera un elemento de distracción del tema principal. Un ejemplo claro lo vemos en el siguiente extracto de un Chat de 2010 (3 Chat 04-05-10), en el que tiene que intervenir la supervisora para poner orden:

BERTA DICE: a ver si tienes un hueco libre y kedamos
[...]
REBECA DICE: A PARTIR DE LAS SIETE Y MEDIA PUEDO CASI TODOS LOS DIAS
[...]
BERTA DICE: puedes hoy nena?
REBECA DICE: HOY NO PUEDO, ME TENGO QUE IR YA MISMO. SI QUIERS PASATE
MAÑANA POR MI CASA A LA 8
[...]
BERTA DICE: mñn me paso y ya hablamos
[...]
SUPERVISORA 1 dice: REBECA Y BERTA, PORQUÉ NO HABÁIS ESO EN OTRA VENTANA?
BERTA DICE: pues nada me tengo k ir ya
REBECA DICE: PERDON
SUPERVISORA 1 dice: ES QUE ES DIFICIL CON TANTOS
BERTA DICE: lo siento
REBECA DICE: OK»

(3 Chat 04-05-10)

Y, por otro lado, un simple comentario relacionado con una circunstancia personal, como puede ser preguntar a una alumna sobre el estado de su solicitud para irse a Cuba para colaborar en un proyecto en un centro de discapacitados, puede influir positivamente, convirtiéndose en una fuente u origen de debate, el cual ocupó la mayor parte de la sesión 4 Chat 15-06-09. Exponemos un extracto de las primeras intervenciones del debate generado, a partir de las cuales afloran temas como el contexto socioeconómico del centro, los recursos educativos disponibles o la integración de alumnos inmigrantes:

«SUPERVISORA 1 DICE: Maggie, ¿has conseguido lo de Cuba?
[...]
HÉRCULES DICE: aq vas a Cuba?
MAGGIE DICE: es de un proyecto que he presentado para irme a cuba
[...]
SUPERVISORA 1 DICE: Yo cuando he tenido que dar cursos de doctorado allí, algunos tomaban apuntes en servilletas
MAGGIE DICE: si es verdad después ves aki el derroche que tenemos
SUPERVISORA 1 DICE: La verdad es que de algunas cosas andan muy precarios, pero respecto a otros países se pueden dar con un canto en los dientes

HÉRCULES DICE: q hacemos los trabajos usando solo una cara del folio!!!!!!!!!!!!
[...]
MAGGIE DICE: yo a muchos de los niños del cole tambien los mandaba para alla
MAGGIE DICE: seguro que no trataban tan mal los materiales que se les regala
[...]

(4 Chat 15-06-09)

A pesar de no ser muy frecuentes, los alumnos también utilizan expresiones de ánimo o estimulación del grupo con tres finalidades principales:

- Mensajes de ánimo hacia compañeros concretos preocupándose por la mejoría de su salud. Así, ante la intervención de Sandra nos encontramos con los siguientes mensajes de los compañeros:

*«SABRINA DICE: Supervisora 1, llevo con fiebre desde ayer
SABRINA DICE: he entrado al Chat para decirtelo
SUPERVISORA 1 DICE: vale
SABRINA DICE: me vulevo a la cama»
[...]
«ARIEL DICE: Sabrinita ponte wena
PAULINA DICE: QT MEJORES
ALBERTO dice: ponte wena, paisana!!!
JANO DICE: cuídate
[...]
EMMA DICE: K T MEJORS*

(5a Chat 31-05-10)

- Compartir las experiencias de éxito en relación a diferentes aspectos metodológicos con el fin de estimular y motivar para su puesta en práctica por parte de los compañeros:

«LEO DICE: compañeros os ánimo, a mi me salio y triunfé desde ese día»

(5b Chat 31-05-10)

«IRIS DICE: Selena, em mi caso tambien hay pocos alumnos por curso, pero no te desanimas, ya veras como poco a poco, cada vez sin que te des cuenta, consigues dominar más la situación»

(1c Chat 29-04-11)

- En las despedidas para dar ánimos para el trabajo de la semana:

*«ARIEL DICE: chaito a todos
SUPERVISOR 3 dice: Nos leemos la próxima semana
PAULINA DICE: QUE PASEIS BUENA SEMANA!!!!!!
ARIEL DICE: y mucha suerte para esta semana
ELMER DICE: igualmente»*

(1 Chat 19-04-10)

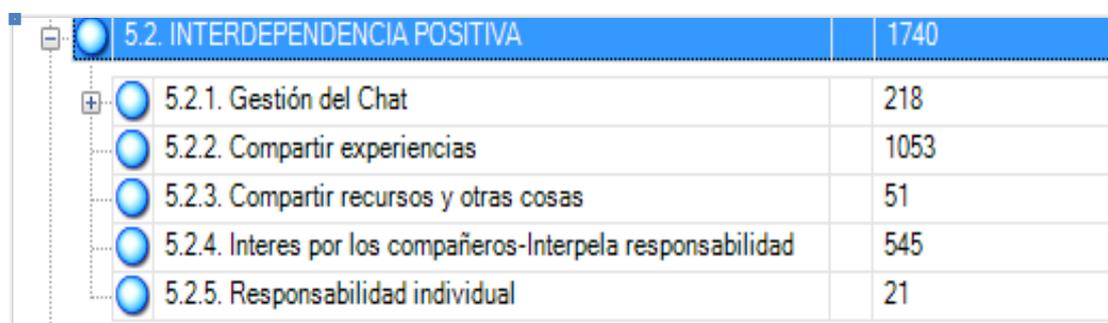
3.2. Interdependencia positiva.

En el mecanismo interpsicológico *interdependencia positiva*, hemos incluido todas aquellas intervenciones que reflejan la dependencia mutua entre los participantes para el desarrollo de las tutorías y el logro de los objetivos grupales, haciendo que el éxito de cada miembro se vincule al resto del grupo y viceversa.

Estos objetivos grupales, contextualizados dentro de nuestros seminarios virtuales del Prácticum, se centran en contrastar situaciones problemáticas que, mediante el

análisis y la reflexión, ayuden al aporte de sugerencias de resolución y propuestas de actuación, contribuyendo a la iniciación profesional en y desde un contexto real, integrando la teoría con la práctica (Romero y Ortiz, 2008).

Una de las principales situaciones que ha contribuido mayoritariamente al establecimiento de estas relaciones de interdependencia positiva ha sido el interés de los alumnos por compartir sus experiencias personales, seguido de las demandas al compromiso personal y las intervenciones relacionadas con la gestión de la dinámica de las sesiones Chat, siendo las categorías “Compartir recursos y otras cosas” y “Responsabilidad individual” las de menor presencia en los discursos de los seminarios virtuales (ver **figura 5.6**).



5.2. INTERDEPENDENCIA POSITIVA	1740
5.2.1. Gestión del Chat	218
5.2.2. Compartir experiencias	1053
5.2.3. Compartir recursos y otras cosas	51
5.2.4. Interes por los compañeros-Interpela responsabilidad	545
5.2.5. Responsabilidad individual	21

Figura 5.6. Codificación categoría interdependencia positiva

3.2.1. Compartir experiencias

La categoría “compartir experiencias” ha emergido con fuerza como una categoría específica de nuestra investigación, pudiendo afirmar que el Prácticum permite al alumnado compartir sus actuaciones y reflexiones sobre lo que hace y siente, sobre lo que le interroga la realidad educativa y sobre las líneas de avance que debe crear e impulsar (Beloki et al., 2011), así lo refleja Alberto en su reflexión final sobre los seminarios virtuales:

«He tomado en serio cada uno de los seminarios, como un espacio de aprendizaje muy útil en la asignatura, apoyando mis aportaciones en mis aprendizajes conseguidos en las prácticas y en mis experiencias reales, por medio de reflexiones e ideas claras.»

(Reflexión en documento autoevaluación de la participación Chat 2011a, Teo)

Además, este ambiente creado a través del Chat en el que se han realizado los seminarios virtuales es valorado muy positivamente por los alumnos como espacio facilitador para compartir sus experiencias educativas, en comparación con los

seminarios presenciales llevados a cabo por otros grupos en la Facultad de Ciencias de la Educación, afirmando que «... *ha sido una gran idea. No creo, sinceramente, que los/as demás alumnos/as de prácticas que han asistido a seminarios presenciales en la Facultad hayan tratado tantos asuntos y experiencias como nosotros.*» (Reflexión en documento autoevaluación de la participación Chat 2011a, Nando).

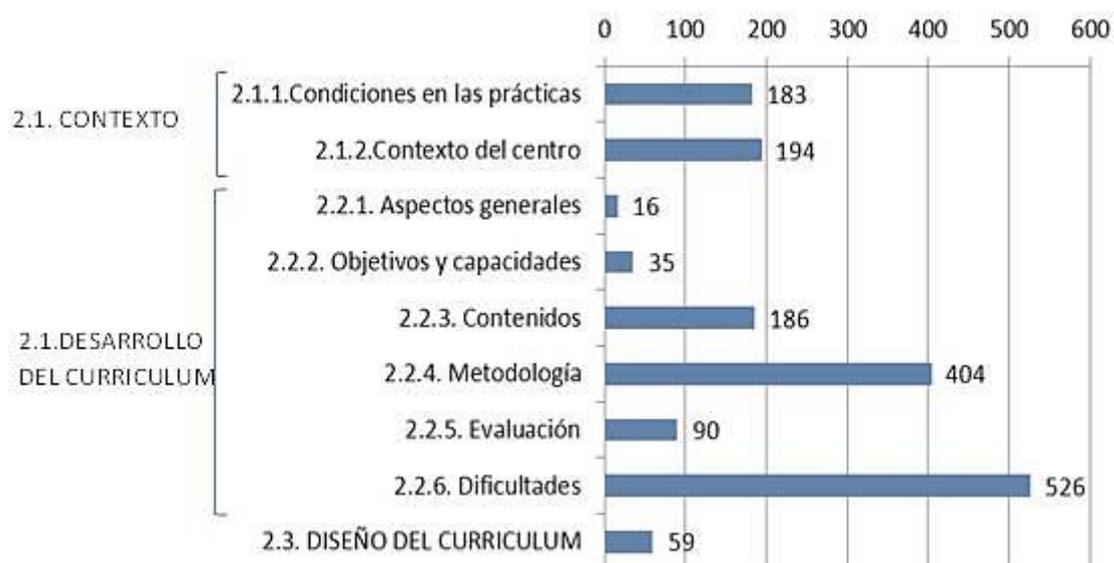
Pero Tomás va más allá en su reflexión y no se queda en la simple comparación de los seminarios virtuales con los presenciales, haciendo referencia a los aprendizajes adquiridos gracias a las posibilidades que ofrecen los Chats para poder contrastar información y experiencias, es decir, los Chats han facilitado el hecho de compartir experiencias educativas y esta situación ha llevado a un aprendizaje colaborativo entre compañeros:

«Los conocimientos aprendidos en el Chat creo que han superado al de otros muchos alumnos en prácticas que no han realizado el practicum de esta forma. Y pienso esto, porque creo que he tenido más posibilidades de contrastar información y experiencias con más sujetos que estaban haciendo las prácticas. O por lo menos me ha sido mucho más cómodo.»

(Reflexión en documento autoevaluación de la participación Chat 2011b, Tomas)

Si cruzamos la categoría “compartir experiencias” con el resto de categorías desde una matriz de codificación, observamos que dichas experiencias compartidas se concentran, como es lógico, en la categoría “2. Desarrollo del Prácticum”.

Dentro de ésta, como podemos apreciar en la **gráfica 5.11**, el mayor número de referencias las podemos encontrar en el desarrollo del curriculum, concretamente intervenciones que hacen referencia a dificultades encontradas y aspectos relacionados con la metodología y los contenidos, así como el contexto del Prácticum, ya sean referencias a las condiciones encontradas en las prácticas o al propio contexto del centro.



Gráfica 5.11. Presencia de la categoría “compartir experiencias” en el nodo “2. Desarrollo del Prácticum”

Este hecho de compartir los alumnos sus experiencias personales a través de los chats ha permitido ver otras realidades distintas a las que el alumno vive en su propio centro, así Ana afirma:

«... en algunas de las cosas que se decían me sentía totalmente identificada, en otros, al haber vivido una realidad muy diferente a la de mis compañeros, no compartía sus opiniones o no podía hacerlo por lo diferente de de mis vivencias.»

(Reflexión en documento autoevaluación de la participación Chat 2011a, Ana)

En esta línea Marcelo también reflexiona:

«... a mi me ha ayudado mucho el Chat, ya que no me puedo quejar de mi colegio y todo es muy correcto en él, por lo que a través del Chat he conocido casos de alumnos, maestros, situaciones, etc, que en mi colegio no he tenido y que por ahora veo difícil que pasen.»

(Reflexión en documento autoevaluación de la participación Chat 2011a, Marcelo)

3.2.2. Compartir recursos y otras cosas

Sin embargo, los alumnos no sólo intercambian sus experiencias personales, sino que éstos también ponen a disposición de sus compañeros diferentes recursos útiles para el desarrollo de sus prácticas, que se intercambian en la propia conversación de Chat compartiendo y enviándose archivos (Trigueros, Rivera y de la Torre, 2011). Además, los alumnos también usaron la plataforma swad y el correo electrónico, ya que, como indica Fernández Muñoz (2007), el uso este tipo de plataformas nos puede

permitir hacer mejor las cosas de siempre, o realmente orientar su potencial para hacer cosas nuevas.

Así, podemos observar como algunos de los alumnos implicados en los seminarios Chat ponen a disposición de los demás compañeros una serie de recursos como:

- Dar a conocer páginas web:

«HÉRCULES DICE: 'supervisora', mira lo que he encontrado
<http://roble.pntic.mec.es/~fromer2/soto/pasado/juegos.htm>
SUPERVISORA 1 DICE: Gracias Hércules, ya la conocía
HÉRCULES DICE: aa»

(2 Chat 18-05-09)

- Compartir diarios o sesiones realizadas por ellos mismos:

«JUNIOR DICE: me va bien
JUNIOR DICE: un poco liado con el diario y eso
SUPERVISORA 1 DICE: hay compañeros que también están interesados en tu idea de compartir los diarios
SUPERVISORA 1 DICE: me parece una udea mui buena
[...]
JUNIOR DICE: ya os mando pronto mi diario y mis episodios»

(1 Chat 27-04-09)

- Enviar fotos que ejemplifican el trabajo realizado:

«SUPERVISORA 1 DICE: os mando unas fotos del circuito de chapas del año pasado que hizo Tutora 1 en su cole»

(2a Chat 16-05-11)

- Compartir textos o lecturas de interés:

AITOR DICE: os he enviado un mensaje a todos para que os descargueis un archivo muy interesante que he colgado en el swad
[...]
AITOR DICE: la verdad es que merece la pena leerlo, se llama "panfleto 2"
ARIEL DICE: Gracias
RITA DICE: si, ya me lo he bajado, lo leere
JUNIOR DICE: ya le exaremos un vistazo

(4 Chat 24-05-10)

Desde el punto de vista del profesorado, la percepción sobre las ventajas de poner a disposición de los compañeros todos los documentos que cada alumno o alumna ha ido generando, ha sido muy positiva, salvo algunas excepciones como vemos en las siguientes citas:

... yo menos uno, que me ha dicho lo de siempre; que me da vergüenza y no lo cuelgo, lo cuelgo solamente para que lo veas tú. El resto sí que lo ha compartido y también me han dicho algunos que le han venido muy bien, echar un vistazo sobre lo que están haciendo sus compañeros.

((Reunión profesorado 2011, supervisora 1))

SUPERVISORA 1 DICE: Bueno, retomando un poco el tema, alguno ya he visto que habéis colgado muchas cosas en swad, pero otros esáis dormidos, si teneis problemas mandarme un correo y yo lo intento

(4 Chat 24-05-10)

3.2.3. Interés por los compañeros – Interpela responsabilidad.

El alumnado implicado en ningún momento se siente ajeno a lo que le transmiten el resto de sus compañeros y compañeras. Gran parte del discurso que se genera en las conversaciones de Chat, se invierte en solidarizarse y mostrar interés por los problemas y circunstancias de los demás (Trigueros, Rivera y Torre, 2011), por ello es muy habitual encontrarnos con interrogatorios como estos:

«YAGO DICE: y los suspenderías, Tutora 1???
NORMAN DICE: y en ese caso que evaluación haces?
TINO DICE: como los evaluas»
(2a Chat 16-05-11)
«AITOR DICE: cómo es eso de lo de harry potter??
DALTÓN DICE: cuenta
AITOR DICE: sí, por favor»

(5b Chat 30-05-10)

Además, este indicador, interpela responsabilidad, también refleja la dependencia entre los miembros, pues cuando los estudiantes piden el cumplimiento de los compromisos demuestran la importancia que tienen las contribuciones de todos los miembros en la consecución del objetivo. (Casanova, 2008). Así nos encontramos, por un lado, con demandas a las intervenciones de compañeros para enriquecer las conversaciones y poder compartir más experiencias y puntos de vista:

«RAÚL DICE: habla Iris, comparte con nosotros tus experiencias
[...]
RAÚL DICE: Iris, alguna experiencia mala en tu periodo de praktikas a destacar?
[...]
RAÚL DICE: en cuanto a la metodologia k yevas en clases, algo k mencionar?
VICKY DICE: Iris has seguido una metodologia de mando directo?
[...]
VICKY DICE: q metodologia has seguido tu?»

(3c Chat 23-05-11)

«NANDO DICE: Qué nos puedes contar Tutora 2.
TUTORA 2 DICE: sobre qué?
NANDO DICE:: Tiene que ser una experiencia muy interesante.
YAGO DICE: anécdotas extrañas,etc»

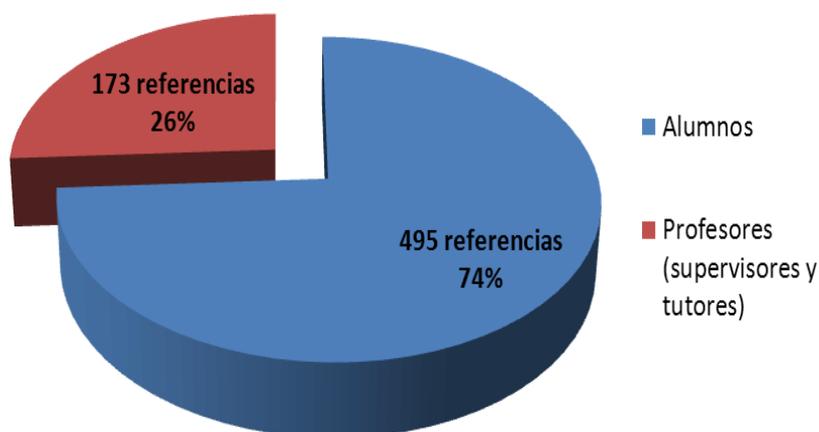
(2a Chat 16-05-11)

Y, por otro lado, también los alumnos, ante el planteamiento de sus problemas en las prácticas, demandan las contribuciones, soluciones y opiniones de los demás compañeros para poder hacer frente a todas esas situaciones nuevas que se les presentan:

«TINO DICE: entonces que solucion podemos darle
SUPERVISORA 1 DICE: que le proponéis a Tino
TINO DICE: eso que me prponeis»
[...]
NANDO DICE: hoy he visto separados a dos alumnos nee, jugando ellos solos a voleibol mientras los demás estaban aparte. ¿Qué opianais?.»

(1a Chat 11-04-11)

Como podemos observar en este último extracto de uno de los Chats llevados a cabo, tanto supervisor como alumno interpelan a la responsabilidad de todos a contribuir a la solución del problema. Esto nos sugiere diferenciar las intervenciones de profesores (supervisores y tutores) y alumnos, desde el cruce de la categoría “Interés por los compañeros-Interpela responsabilidad” con las intervenciones de cada uno de los participantes, obteniendo los siguientes porcentajes:



Gráfica 5.12. Distribución de la categoría “Interés por los compañeros-Interpela responsabilidad”

Con esto evidenciamos que las demandas al compromiso personal de contribuir a un aprendizaje colaborativo común en el Prácticum no sólo tiene un sentido unidireccional que va desde el profesorado (supervisores y tutores) hacia el alumnado, sino que, principalmente estas demandas son interpeladas entre los propios alumnos, es decir, el papel del profesor de exigir las contribuciones en los diferentes debates

generados a lo largo de los seminarios es asumido mayormente por los alumnos integrantes del Chat.

En esta línea, Casanova (2008) afirmaba que cuando los estudiantes piden el cumplimiento de los compromisos demuestran la importancia que tienen las contribuciones de todos los miembros en la consecución del objetivo.

3.2.4. Responsabilidad individual

Un aspecto clave en la generación de la interdependencia positiva entre los miembros es que éstos asuman su responsabilidad personal o individual con la consecución del objetivo grupal (Johnson y Johnson, 1999). Esta situación la apreciamos en los discursos de los Chat a través de la categoría “responsabilidad individual”, la cual presenta el menor número de referencias asociadas a este mecanismo. Esto es debido a que en dicha categoría hemos incluido sólo las expresiones que, de forma explícita, se refieren al cumplimiento del compromiso personal frente a la tarea grupal, como podemos apreciar en las siguientes citas:

«LEO DICE: ya os contare la excursión a selwo marina de mañana»

(4 Chat 25-05-10)

«VENUS DICE: Supervisora 1 , colgue ayer la contextualizacion, pero se me olvido poner el material, lo vuelvo a colgar?»

(1b Chat 26-04-11)

«SELENA DICE: Mañan empiezo a colgar todo lo que tengo. Espero aprender mucho de vosotros. Hasta mañana»

(1c Chat 29-04-09)

Sin embargo, dicha responsabilidad individual también se refleja en los discursos de forma implícita cuando los alumnos comparten sus experiencias y recursos. De ahí que, si comparamos estas tres categorías (“responsabilidad individual, “compartir experiencias” y “compartir recursos y otras cosas”) con la categoría “interés por los compañeros-interpela responsabilidad” podemos observar una diferencia en el número de referencias a favor de la categoría interpela responsabilidad, lo cual nos indica que las veces en que los estudiantes manifestaron su compromiso con la tarea y objetivo, fue mayor a las veces en que solicitaron estos compromisos o explicitaron la necesidad de la contribución de otros miembro, coincidiendo con Casanova (2008) en su estudio sobre aprendizaje colaborativo en un contexto virtual universitario de comunicación asincrónica.

3.2.5. Gestión del Chat

Gestionar el discurso de los seminarios del Prácticum en este entorno virtual no es menos importante que en un contexto presencial. La naturaleza reflexiva de la comunicación de base textual exige una actitud seria; mantenerla y promover las aportaciones de calidad requiere que el discurso esté bien centrado y que sea productivo (Gallego y Gutiérrez, 2011). Esto nos lleva a encontrarnos de forma habitual en las conversaciones de Chat referencias centradas en una administración, organización, planteamiento y resolución de problemas referentes a la dinámica de dichas sesiones, dado que, como comentan Harasim, Hiltz, Teles y Turoff (1995), pueden convertirse en una montaña desorganizada de información que desborde y confunda a los participantes.

Así, en primer lugar en cuanto a número de referencias en los discursos, nos encontramos intervenciones cuyos propósitos son la organización de los temas a tratar o las intervenciones de los participantes, responsabilidad que recae principalmente en los supervisores, asumiendo éstos la función de moderadores de los discursos, aspecto que ya resaltaban Gros y Silva (2005) cuando afirmaban que para el correcto funcionamiento de un espacio virtual que facilite la interacción social y la construcción de conocimiento, se requiere siempre la intervención de un profesor/tutor que realice el seguimiento y la moderación.

Podemos diferenciar tres momentos en el desarrollo de las sesiones Chat durante los cuales se producen una serie de intervenciones relacionadas con la organización de los temas a tratar. Al inicio de éstas se favorece el centrar el tema o temas a partir de los cuales se va a iniciar el seminario:

«SUPERVISORA 1 DICE: bueno, hoy tenemos que hablar de la metodología y la evaluación, pero tambien quiero que vayáis pensando en lo que habéis aprendido con las prácticas

SUPERVISORA 1 DICE: así que ¡animo!»

(3b Chat 30-05-11)

Durante el desarrollo de las sesiones Chat vemos reflejado en el rol de moderador que adquiere el supervisor el hecho de evitar que se dispersen los contenidos a tratar a lo largo de todas las intervenciones, ya que, como afirma Osuna (2009), corremos el riesgo de fraccionar en exceso el discurso:

«SUPERVISOR 3 DICE: ¿Podemos dar por cerradas las temáticas de Aitor y Paulina?
AITOR DICE: sip, por supuesto
PAULINA DICE: SI, MUCHAS GRACIAS
AITOR DICE: lo mismo digo
SUPERVISOR 3 DICE: Algún tema nuevo?»

(1 Chat 19-04-10)

En la parte final o cierre de la mayoría de las sesiones Chat el supervisor suele recordar los temas y contenidos a tratar en la siguiente sesión Chat con el objetivo de que los alumnos traigan ya un trabajo hecho para poder realizar un diálogo de forma colaborativa y constructiva entre todos los alumnos:

«SUPERVISORA 1 DICE: bueno, por ir finalizando y preparando el trabajo del proximo día recordar que trataremos primero como siempre problemas y agobios existenciales y luego nos centraremos en los objetivos, así que en esta semana tratar de definirlos y ponerlos en la zona comun para que despues podamos dialogar sobre ellos ¿vale?, tambien os dejaremos un artículo sobre el tema»

(2 Chat 26-04-10)

Sin embargo, esta responsabilidad de organizar los temas de debate no es sólo exclusiva de los supervisores o tutores, sino que también es compartida por parte de algunos alumnos, como podemos apreciar en la siguiente reflexión del alumno Sancho sobre su participación en los seminarios virtuales:

«Algunas veces he intentado que el debate no se saliera del tema a tratar, ya que algunos de mis compañeros opinaban y hablaban sobre cosas que no tenían mucho que ver con ese tema.»

(Reflexión en documento autoevaluación de la participación Chat 2011b, Sancho)

Igualmente, las primeras sesiones Chat han generado dudas en los alumnos acerca de la dinámica de sus intervenciones y como se iban a organizar los turnos para el correcto funcionamiento de los Chat:

«Al principio todos estábamos un poco confusos, ya que no teníamos idea de cómo funcionaba lo de los Chats, si se nos hacían preguntas o hablábamos libremente unos y otros.»

(Reflexión 1a Chat 11-04-11, Venus)

Esta situación de desorden en la participación fue reseñada por Roquet (2004) como una limitación del uso de los Chats en educación, situación muy probable que ocurra si el docente no establece al inicio de la sesión la forma de participación de cada estudiante, es decir, el coordinador establece la manera como se pedirá la palabra.

En esta línea, Sánchez Ceballos y Sánchez Upegui (2010), en su investigación sobre usos académicos del Chat y estrategias lingüísticas en la comunicación virtual sincrónica, observan que desde el inicio de la conversación, la docente establece unas reglas de juego o de participación con el objetivo de mantener el orden y la fluidez de la comunicación, afirmando que, en vista de la importancia del rol de la docente, el modo como lleve su interacción será esencial para garantizar el adecuado desarrollo de la comunicación.

Dicho rol en la gestión de los turnos de habla resaltados por dichos autores, lo vemos reflejado en la siguiente cita de uno de los seminarios virtuales:

*«SUPERVISORA 1 DICE: VENGA, PUES EMPEZAMOS CON EMMA Y ASÍ CON EL RESTO
SUPERVISORA 1 dice: EMMA ¿MAS O MENOS CUALES ERAN?
[...]
SUPERVISORA 1 DICE: REBECA, VE PREPARANDO LOS TUYOS, EMMA ESE ES EL
CONTENIDO, AHORA FALTAN LOS OBJETIVOS»*
(3 Chat 04-05-10)

Pero, de la misma manera que ocurría con la organización de los temas de debate, y a diferencia de los estudios señalados (Roquet, 2010; Sánchez Ceballos y Sánchez Upegui ,2010) que asignan la responsabilidad de organizar las intervenciones de manera exclusiva al docente, en nuestros seminarios virtuales los alumnos participantes también colaboran en la responsabilidad de esta gestión, como podemos apreciar en el siguiente extracto de uno de los seminarios:

*IRIS DICE: pero como lo vamos hacer, que hablamos uno por uno?
SUPERVISOR 5 DICE: Claro, Lucas, Todos los que estemos.
LUCAS DICE: si, establecemos turnos si quereis
TELMA DICE: empieza Lucas
[...]
LUCAS DICE: como establecemos los turnos
TELMA DICE: tu primero
LUCAS DICE: quien empieza, quien sigue y quien concluye?
IRIS DICE: venga Lucas..empieza tu..
TELMA DICE: vammosssssssssssss*
(1c Chat 29-04-11)

Esta importancia en la gestión, tanto de los temas a tratar como de los turnos de habla, se ve reflejada en los problemas manifestados para poder seguir el hilo de las conversaciones en las diferentes sesiones Chat.

Un factor problemático, que ya observamos que condicionaba la participación de los integrantes de una sesión Chat, ha sido el tamaño del grupo del seminario virtual

desarrollado por Chat. Podemos observar como en el 4 Chat 24-05-10, en la que el grupo estuvo formado por 15 participantes, el máximo que permitía el Messenger, se creó un desconcierto en la conversación y una falta de entendimiento apareciendo expresiones como “k agobio” (Berta) o “esto es una locura”(Gaspar):

ELMER DICE: agrega a alguien ahora
ARIEL DICE: mucha gente y no da tiempo d na
BERTA DICE: k agobio
AITOR DICE: claro, tos hablando a la vez
ELMER DICE: se ha ido uno debe de poder entrrar otro
AITOR DICE: pozo, eso es verdad, Elmer
JANO DICE: yo si qereis me salgo,jejejejeje
ELMER DICE: esto es una locura
LEO DICE: chavales parecemos los alumnos hablando todos a la vez
AITOR DICE: tu te keas, mateja
[...]
ARIEL DICE: no sería bueno hacer turnos Supervisora 1
JANO DICE: jajajaja
BERTA DICE: parese k estoy en clase con los niños alvorotados
AITOR DICE: q arte!!!

(4 Chat 24-05-10)

Esta saturación de los Chat debido al tamaño del grupo se ha visto reflejada también en diferentes investigaciones. Férriz, Ferrer, Hueca y Spairani (2011) concluían en su estudio, en el que se comparaban las aplicaciones de Chat y foros para realizar debates virtuales en la docencia universitaria, que el número de participantes no debe ser excesivo ya que los Chats se saturaban con 7 personas a la vez. En la misma línea Tirado et al. (2011) también afirmaban que en uno de sus grupos de su estudio (grupo A), al tener menos componentes (7) resulta más fácil que haya comunicación entre todos los pares de miembros, siendo esto más complicado en grupos de mayor tamaño, como es el caso del otro grupo B que tenía 9 componentes.

Por su parte Tancredi (2006) eleva el número máximo para participar en un Chat en un entorno de comunicación sincrónica en e-learning a 8 miembros, a pesar de que en un estudio de Tomei (2004) se demostraba que el número ideal de estudiantes en una sesión en línea es 12.

Igualmente, nos hemos encontrado Chat en los que el grupo no estaba completo a la hora acordada para iniciar los seminarios, constituyendo las llegadas tarde de los nuevos participantes en las sesiones de Chat un elemento de distracción que rompió por momentos la coherencia y unidad temática de la conversación. Estas situaciones

ocasionan interferencias en el desarrollo de los Chat, pues además de ser registrados por el sistema, estos usuarios saludan e incluso brindan explicaciones, frente a lo cual el docente opta por ofrecer un muy corto saludo sin detenerse en más detalles. De esta forma también se ejerce regulación en un medio que fácilmente es propenso al ruido, a la interrupción y probablemente a malos entendidos, puesto que todos los interlocutores quieren ser “escuchados” y de algún modo el docente debe hacerles sentir que todos están siendo atendidos en un orden determinado, pues una charla simultánea y coherente bajo estas condiciones es casi imposible (Sánchez Ceballos y Sánchez Upetegui, 2010). Como ejemplo podemos apreciar la siguiente cita:

*«LUCAS DICE: que PILA E GENTEjjjj buenas a todosjj
LETICIA DICE: depende
TELMA DICE: bueenmnasss
SUPERVISOR 5 DICE: Buenas Lucas, si coges el hilo eres un aventajado
NICOLÁS DICE: hola Lucas
[...]
LUCAS DICE: de q ablais??
VICKY DICE: jeeje
[...]
VICKY DICE: de los padres cuando vienen en plena clase de E.F
LUCAS DICE: wer
NICOLÁS DICE: pero eso q sale que es?
LETICIA DICE: de la buela dolore
ROBER DICE: jaja
SUPERVISOR 5 DICE: La incorporación de los padres u otros agentes sociales debe ser programada y con un sentido previsto, se entiende»*

(1c Chat 29-04-11)

También han sido habituales los problemas técnicos relacionados con la conexión e incorporación a las conversaciones de las sesiones del Chat. En primer lugar, podemos observar en el siguiente extracto del Chat 2b Chat 15-05-11 la importancia, en la administración y gestión del Chat, de una serie de conocimientos técnicos específicos de esta herramienta utilizada por parte del supervisor para ir incorporando a los diferentes alumnos a la sesión:

*ODÍN DICE: AGREGAME A LA CONVERSACION DEL PRACTICUM POR FAVOR
TOMÁS DICE: Hay mas gente por ahi Supervisora 1
TOMÁS DICE: yo no veo na mas que a ODÍN
ODÍN DICE: AHORA.....
SUPERVISOR 4 DICE: algo pasó con la conversación anterior
SUPERVISOR 4 DICE: somos muchos!!!
TOMÁS DICE: menos mal
[...]
TEO DICE: nos pasamos aqui entonces
SUPERVISOR 4 DICE: los que no corresponda
SUPERVISOR 4 DICE: que se salgan*

MELANIA DICE: vaya tela

SUPERVISOR 4 DICE: os he agregado a todos los que estáis conectados Ricardo dice: ok
(2b Chat 16-05-11)

Así, como afirma Gros y Silva (2005), el tutor en una situación de comunicación mediada por ordenador debe poseer unas habilidades mínimas de carácter general relacionadas con el uso de la tecnología, los computadores y las redes. Además, necesitará habilidades técnicas para intervenir en el sistema de conferencia. En caso contrario pueden aparecer situaciones en las que el supervisor requiera la colaboración de otros usuarios, alumnos principalmente, para poder resolver los problemas surgidos:

SUPERVISORA 1 DICE: perdonad que no esté interviniendo, Lara se ha caído y estoy intentando agrarla

[...]

SUPERVISORA 1 DICE: Alguen sabe como quitar a alguien de una conversación?? para que pueda entra Lara, tenemos un par de ausentes que me bloquean

[...]

SUPERVISORA 1 DICE: sigo teniendo con Lara, alguien me puede decir como desconectar a uno que se ha ido???

[...]

MARCELO DICE: boton derecho del raton

MARCELO DICE: y no admitir al contacto

(2a Chat 16-05-11)

Podemos observar en dicha conversación como elemento disruptor de la organización de los Chat las “caídas”, es decir, la desconexión del programa utilizado para la sesión Chat, expresión muy utilizada por todos los usuarios de la red. En una de las conversaciones Chat del año 2010 la alumna Sheyla pierde la conexión y cuando se intenta restablecer se convierte en una “misión imposible” produciéndose una yuxtaposición de conversaciones relacionadas con la resolución de dichos problemas técnicos y la temática principal que se estaba desarrollando en la sesión Chat:

SUPERVISORA 1 DICE: María se ha caído, alguien la tiene para volver a invitar

ARIEL DICE: por la atencion personalizada q tienen

NERÓN DICE: pero eso son cosas d niños

AITOR DICE: puffff, se ponen hechas unas fieras y, cualquiera les DICE algo...

RITA DICE: sí,pero algunos padres piensan que es peor para sus hijos

NERÓN DICE: seguro

AITOR DICE: yo no tengo su dirección

BERTA DICE: yo tampoco

JANO DICE: creo q se ha vuelto a caer

NERÓN DICE: ni yo

AITOR DICE: invítala tú, Jose

JANO DICE: no me aparece en la lista para invitar

[...]

LEO DICE: lo peor es k no kieren k sus hijos vayan a clases de apoyo, pero luego bien k se kejan cuando van a hablar con el tutor para decirle k pk su hijo tiene las notas tan bajas
SUPERVISORA 1 DICE: supuestamente yo la tengo en la conversacion

(4 Chat 24-05-10)

Un posible riesgo que se manifestó en los Chat del año 2011 con el uso de este tipo de programas sincrónicos fue la posibilidad de transferir virus a través de este medio, problema general al uso de equipos informáticos y que, como no, también apareció en nuestros seminarios, pero sin una especial relevancia.

LUCAS DICE: acabei de atualiza meu novo flog, visita ae e deixa um comentario!!

http://audio.ya.com/topflog

ARTIÓN DICE: Lucas no nos mandes mas virus hombre

ARTIÓN DICE: !!

LUCAS DICE: ANTES DE NADA, PODRIAS ACABEI DE ATUALIZA MEU NOVO FLOG, VISITA AE E DEIXA UM COMENTARIO!! HTTP://AUDIO.YA.COM/TOPFLOG

LUCAS DICE: no se q le pasa a esto

LUCAS DICE: ustedes no le deis a nada

[...]

LUCAS DICE: NO LO ACEPTES Y YASTA

LUCAS DICE: que sale solo joder

LUCAS DICE: acabei de atualiza meu novo flog, visita ae e deixa um comentario!!

http://audio.ya.com/topflog

(3c Chat 23-05-11)

Con el objetivo de facilitar la comunicación, en el Chat se hace necesario especificar una serie de normas relacionadas con la identidad (Nick) de los participantes y el formato de escritura. Así, se les pidió a los estudiantes por parte de los supervisores en las primeras sesiones de los seminarios que se identificaran en el Nick con su nombre real, usar un color de letra diferente con el fin de reconocer mejor los discursos, así como un tipo de letra que facilite la lectura:

SUPERVISORA 1 DICE: para no liarnos, me gustaría que los que en el nik no tenéis el nombre lo pongáis sino no hay manera ¿vale?

[...]

SUPERVISORA 1 DICE: Emma o Jordan, uno cambiaros el color de la letra para poder identificaros mejpor

(2 Chat 26-04-10)

SUPERVISORA 1 DICE: Venus si quitas las letras Raras, es mejor para todos ¿Vale?

SUPERVISORA 1 DICE: son muy monas pero dificultan la lectura

(1a Chat 11-04-11)

También, en el Messenger, para expresar ciertos estados emocionales se han creado los emoticones o emoticonos, los cuales son definidos como “composiciones icónicas formadas a partir de la unión de diferentes signos de puntuación” (Yus, 2001, p. 128-136).

A pesar de que el uso de esta serie de representaciones simbólicas permite transmitir información no verbal en la comunicación electrónica en general y proporcionan economía en las conversaciones (Álvarez Martínez, 2008; Valencia y García, 2010) en los discursos correspondientes a tres de los seminarios del año 2011 se reclama evitar el uso de estos emoticonos para mejorar el entendimiento:

SUPERVISORA 1 DICE: Máximo quita los iconos que es muy difícil entenderte
(1a Chat 11-04-11)

MELANIA DICE: tania no puedes kitar lo de los muñekitos pa escribir?
(1b Chat 26-04-11)

SUPERVISORA 1 DICE: por favor evitar en lo posible letras raras y emoticonos
(2a Chat 15-05-09)

3.3. Construcción compartida de significados.

Las categorías asociadas a la *construcción compartida de significados* incluyen todas aquellas intervenciones de los participantes en las sesiones de Chat que se refieren a la elaboración conjunta de conocimientos, metas, planes, ideas y/o conceptos.

Es el segundo mecanismo interpsicológico más utilizado (32%), a través del planteamiento de cuestiones, el aporte de soluciones a problemas surgidos, explicaciones y argumentaciones de los propios puntos de vista ante los diferentes temas emergidos en los chats o la generación de diálogos a partir de discrepancias y valoraciones críticas a informaciones aportadas por los compañeros.

Este porcentaje contrasta con los estudios de Casanova (2007,2008). La frecuencia de las categorías correspondientes a una construcción compartida de significados, en la investigación de este autor (Casanova, 2008) sobre el aprendizaje cooperativo en un contexto universitario de comunicación asincrónica, es la menor de los tres mecanismos interpsicológicos con un 18,5%, mientras que en una investigación previa realizada en educación presencial (Casanova, 2007) sobre la identificación de estos mecanismos interpsicológicos del aprendizaje cooperativo a través del análisis del discurso y que fue utilizada como punto de partida de la investigación sobre el aprendizaje cooperativo en educación virtual, la construcción de significado obtiene el porcentaje más alto (67,8).

Para Casanova (2008), el bajo porcentaje de esta categoría en una comunicación virtual en favor de las categorías relacionadas con las relaciones psicosociales, tiene sentido debido a que en la comunicación asincrónica en-línea son frecuentes los lenguajes relacionados con el establecimiento y cuidado de estas relaciones; por ejemplo, saludos, agradecimientos, refuerzos, estímulos, expresión de emociones; que contribuyen a la generación del diálogo social y a reemplazar aspectos propios de la comunicación no verbal, tales como miradas y gestos, que fortalecen las relaciones entre los miembros.

Quizá las características de cada medio en el que se ha estudiado el aprendizaje colaborativo haya influido en estos resultados, siendo la comunicación sincrónica a través del chat un instrumento a medio camino entre la comunicación asincrónica y la comunicación cara a cara. En esta línea, coincidimos con Martínez (2008) cuando afirma con cierta seguridad que con el Chat nace un género discursivo genuinamente singular con propiedades del habla, propiedades de la escritura y con otras propiedades que ofrece el nuevo medio electrónico.

Tabla 5.7. Distribución de las referencias de la categoría "5.3. Construcción compartida de significados"

5.3. Construcción compartida de significados	Chat 2007	Chat 2008	Chat 2009a	Chat 2009b	Chat 2009c	
5.3.1. Cuestiones	18	86	37	25	21	187
5.3.2. Aporte de soluciones	25	46	267	44	18	400
5.3.3. Explica - Argumenta - Aclara	17	161	285	103	106	672
5.3.4. Criticar información - Discrepancias	14	21	66	16	16	133

Al analizar la categorización de la construcción compartida de significados en el conjunto de todos los chats (ver **tabla 5.7**) se observa que la categoría *explica-argumenta-aclara* y *aporte de soluciones* concentran la mayor parte de las intervenciones con 672 y 400 referencias, respectivamente, seguidas de la categoría *cuestiones* con 187 referencias y *criticar información-discrepancias* con 133. Esto nos va a facilitar realizar una primera aproximación a la identificación de las temáticas o intervenciones que principalmente han ocupado los chats siendo utilizados por los estudiantes para construir conceptos, ideas o significados y llegar a un aprendizaje conjunto a lo largo de los diferentes seminarios chat del Prácticum II.

3.3.1. Argumentos-explicaciones Vs Críticas-discrepancias

El elevado número de referencias en relación a la categoría “5.3.3. *explica-argumenta-aclara*” (672) también queda reflejado en el porcentaje de cobertura de la totalidad de los discursos de los diferentes chats con 17,6% de media, e incluso superando en algunos de ellos el 25%, lo que quiere decir, una cuarta parte de los discursos.

Nombre	En la carpeta	Referencias	Cobertura
1 Chat 27-04-09	Elementos internos\Chat 2009	6	6,03%
3 Chat 04-05-10	Elementos internos\Chat 2010	10	6,96%
1 Chat 19-04-10	Elementos internos\Chat 2010	7	7,25%
3 Chat 08-06-09	Elementos internos\Chat 2009	12	9,25%
5b chat 31-05-10	Elementos internos\Chat 2010	17	12,75%
1c Chat 29-04-11	Elementos internos\Chat 2011c	24	13,98%
2b Chat 16-05-11	Elementos internos\Chat 2011b	25	14,12%
4 chat 24-05-10	Elementos internos\Chat 2010	50	14,61%
2 Chat 26-04-10	Elementos internos\Chat 2010	25	17,78%
2a Chat 16-05-11	Elementos internos\Chat 2011a	112	18,98%
3c Chat 23-05-11	Elementos internos\Chat 2011c	45	21,79%
2c Chat 09-05-11	Elementos internos\Chat 2011c	37	22,75%
3b Chat 30-05-11	Elementos internos\Chat 2011b	33	23,16%
1b Chat 26-04-11	Elementos internos\Chat 2011b	45	23,17%
5a chat 31-05-10	Elementos internos\Chat 2010	33	23,98%
1a Chat 11-04-11	Elementos internos\Chat 2011a	79	24,48%
3a Chat 23-05-11	Elementos internos\Chat 2011a	94	28,44%
6 chat 07-06-10	Elementos internos\Chat 2010	19	31,11%

Figura 5.7. Porcentaje de cobertura de la categoría “5.3.3. Explica-Argumenta-Aclara” en los discursos

Esto nos muestra que, en relación con la construcción de significado, y coincidiendo con el estudio de Casanova (2008), las intervenciones de los alumnos se han caracterizado por dar explicaciones, aclaraciones y/o argumentos a sus compañeros. Por ejemplo, en la siguiente cita los alumnos explican y argumentan en sus intervenciones la conveniencia sobre su implicación en las actividades y juegos junto con los niños en clase de educación física:

«EMMA DICE: YO EN CUANTO PUEDO ME IMPICO EN LAS ACTIVIADES
 EMMA DICE: ADEMAS DE PARA GARANTZAR QUE SE HAGA BIEN,
 AITOR DICE: yo intento hacerlo siempre, pero ese día salió todo genial
 EMMA DICE: PARA TB DIVERTIRM YO
 AITOR DICE: porque no hubo problemas y todos los niños lo pasaron bien con los juegos nuevos que les plantee
 ARIEL DICE: esta claro q si ellos te ven participar ellos se motivan mas porque ven q lo q hacen es weno, nosotros somos como unos pasos a imitar
 SUPERVISORA 1 DICE: a todos os funciona hacer las actividades con ellos?, cuando los niños ven que tu te implicas, parece que se contagian

ARIEL DICE: *lo q hacemos nosotros ellos lo intentan hacer*
ARIEL DICE: *eso es*
AITOR DICE: *pues sí, además, algunos se pican contigo e intentan ir a por ti si los juegos son de oposicion*
EMMA DICE: *SI ESO PARECE*
AITOR DICE: *y tú andas jugando en el equipo contrario a ellos*
MERLÍN DICE: *eso es verdad, al implicarte les motiva a todos los niños que no quieran jugar*
AITOR DICE: *es genial*
AITOR DICE: *yo me río mucho cuando ocurren cosas así*
SUPERVISORA 1 DICE: *Dalton, te toca*
DALTON DICE: *si q funciona*
DALTON DICE: *ok*
BERTA DICE: *es muy importante el interes y entusiasmo k le ponga el maestro a la hora de realizar la actividad*
LEO DICE: *el participar directamente con ellos les motiva al 100%*
AITOR DICE: *pues sí, así es»*

(5b chat 31-05-10)

En este contexto de construcción del conocimiento como una actividad colaborativa y social, estos tipos de lenguaje propios de la *conversación exploratoria* (Mercer, 1997), tales como argumentaciones y explicaciones, que favorecen la discusión crítica constructiva, como afirma Casanova (2008), son fundamentales para lograr mejores aprendizajes en esta construcción del conocimiento como una actividad colaborativa y social. Así, en este tipo de discusiones que se generan en los chats, el conocimiento se justifica más abiertamente y el razonamiento se hace visible en la conversación. En un contexto colaborativo de comunicación asincrónica, Jeong (2006) se refiere a este tipo de discusión como un lenguaje *más conversacional* y a través de un estudio donde aplica diversas pruebas, constata también que este lenguaje *más conversacional* presenta más argumentaciones y explicaciones y favorece los niveles más altos del discurso crítico. Este autor, basándose en los estudios realizados por Johnson y Johnson (1992, citados en Jeong, 2006) y en lo que él mismo ha comprobado, afirma que la argumentación en colaboración es una actividad utilizada para fomentar la discusión crítica en ambientes cara a cara y en-línea.

Todos estos argumentos y explicaciones que se exponen en los chats, además de formar la categoría con mayor presencia, se convierten en el origen de otras muchas intervenciones de participantes que enriquecen esa construcción de significados en los seminarios de los chats, como son los mensajes de refuerzo o aprobación, matizando las afirmaciones, datos o justificaciones, *«yo toy de acuerdo con Otto, porque los valores hoy en día en los colegios brillan por su ausencia»* (Mateo, 2 chat 18-05-09), o los

mensajes en los que se manifiestan desacuerdos con las ideas, contenidos o propuestas, valorando críticamente la información aportada por los compañeros, emergiendo así la categoría “5.3.4. Criticar información-Discrepancias”:

«HÉRCULES DICE: en una clase hice jugar a niñas contra niñas y niños contra niños (2 partidos simultaneos) pq el nivel de habilidad era muy diferente y a ellos les parecio bien, aunque solo fuen para salir del paso [...]

ÍCARO DICE: no me parece bien Hércules hay que fomentar la coeducación asi como las relaciones interpersonales»

(1 chat 27-04-09).

Con esta estructuración en la que se combinan argumentaciones, explicaciones o discrepancias, observamos como la aplicación de mensajería instantánea facilita la creación de debates colectivos tratando diferentes temáticas relacionadas con sus experiencias vividas en las prácticas o concepciones sobre la docencia, la educación, problemas en el aula, etc. de una manera espontánea. Como ya comentaban Trigueros, Rivera y Torre (2011:205), «en los debates que se generan en los chats todos tienen la oportunidad de intervenir aportando sus argumentos y contra-argumentos de una manera ordenada». Además, coincidimos con Hernández (2001), cuando detectamos como estas discusiones o debates grupales han sido una de las estrategias colaborativas para llegar a resolver problemas de forma creativa y realizar tomas de decisiones de forma conjunta.

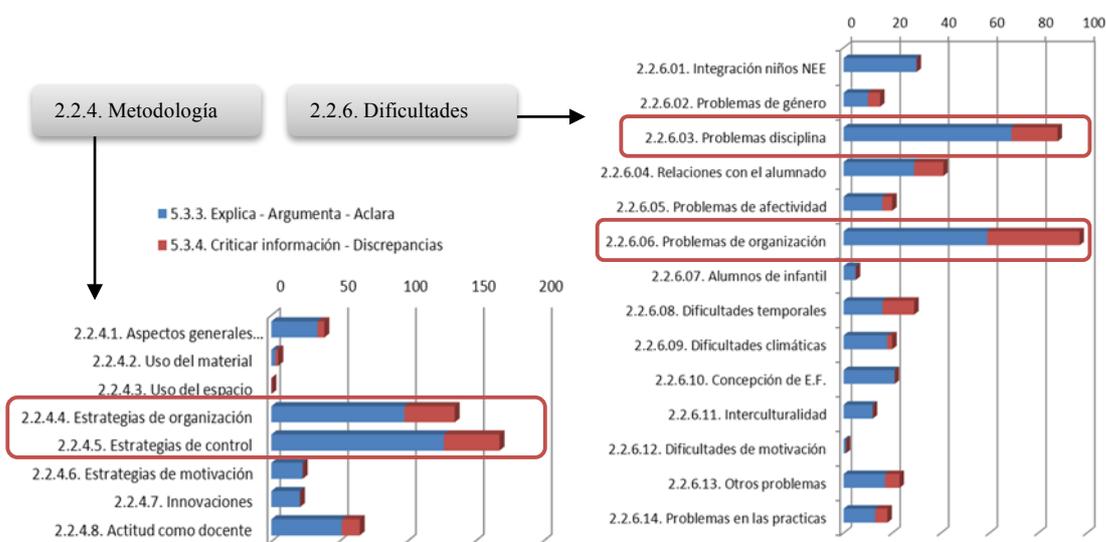
En este sentido, cabe destacar que la codificación de las categorías “5.3.3. Explica-Argumenta-Aclara” y “5.3.4. Criticar información-Discrepancias” interseccionan con diferente intensidad en el resto de las grandes categorías de análisis (ver **tabla 5.8**).

Tabla 5.8. Intersección de las categorías “5.3.3. Explica-Argumenta-Aclara” y “5.3.4. Criticar información-Discrepancias” con el resto de las grandes categorías de análisis

	5.3.3. Explica - Argumenta - Aclara	5.3.4. Criticar información - Discrepancias
1. GESTIÓN DEL PRÁCTICUM	11	0
2. DESARROLLO DEL PRÁCTICUM	708	152
3. APRENDIZAJES EN EL PRÁCTICUM	16	2
4. SENTIMIENTOS EN LAS PRÁCTICAS	6	0

Así prevalecen las argumentaciones en todas las temáticas, pero si profundizamos en la categoría “2. Desarrollo del Prácticum” se aprecia una mayor presencia de las críticas y discrepancias en subcategorías como “2.2.4. Metodología” y

“2.2.6. Dificultades”. Un ejemplo claro lo tenemos en los debates más extensos que se han generado a partir de los temas emergidos relacionados con la categoría “2.2.4 Metodología”, concretamente comentarios sobre estrategias de organización y control; y la aparición de problemas organización y de disciplina graves en las aulas en la categoría “2.2.6. Dificultades” (ver **gráfica 5.13**).



Gráfica 5.13. Presencia las categorías “5.3.3. Explica-Argumenta-cAlara” y “5.3.4. Criticar información-Discrepancias” en las subcategorías de “2.2.4. Metodología” y “2.2.6. Dificultades”.

En dichas subcategorías (2.2.4.4. Estrategias de organización, 2.2.4.5. Estrategias de control, 2.2.6.03. Problemas de disciplina, 2.2.6.06. Problemas de organización) encontramos focos de debates que concentran la mayoría de intervenciones, cruzándose tanto argumentos como discrepancias, en relación a los problemas de disciplina que surgen en el aula, la conveniencia o no del uso de castigos, la utilización del silbato como estrategia de control, la aparición de líderes y su tratamiento en la dinámica de la clase o la actitud como docente de los estudiantes en prácticas.

En los debates generados sobre la aparición de problemas de disciplina graves en las clases las argumentaciones se mueven entre los extremos de una línea que van desde la conveniencia del uso de castigos dentro del aula:

«JUNIOR DICE: claro que en ocasiones el mejor metodo es castogar un poquito
 JUNIOR DICE: quiero decir, darles donde les duele
 JUNIOR DICE: desde el respeto»

(1 chat 27-04-09)

«SANSÓN DICE: hay veces que aunque todo sea lo más motivante posible tienden a incordiar y por ello es preciso establecer los límites con los castigos»

(3a chat 23-05-11)

O la propuesta, generalmente mayoritaria, que se inclina por dar solución a los problemas de los alumnos conflictivos desde el diálogo, la idea de la asignación de responsabilidades, o la redacción en común de las normas de convivencia dentro de la clase. Exponemos en la siguiente cita intervenciones que han originado la reacción del resto de participantes generando un cruce de argumentaciones y discrepancias a favor y en contra de los castigos:

«ANA DICE: parece mentira con la gran variedad de alternativas tener que recurrir a castigos, castigar nunca es bueno...»

CARMINA DICE: es una forma de que piensen en la siguiente trastada

SARAY DICE: a mi me parece bien castigar a un alumno dejándole sentado sin hacer ef durante unos minutos le quitas algo que le gusta y el niño normalmente responde con otra actitud

NANDO DICE: Ellos deben entenderlo, no como castigo, sino como colaboración.

[...]

MARCOS DICE: lo del castigo depende de las características de los niños

SANSÓN DICE: Estoy en parte de acuerdo Marcos aunque hay que diferenciar el tipo de alumno, ya que ridiculizar a los más tímidos puede agravar la situación»

(1a chat 11-04-11)

Otro foco de debate aparecido en varios de los chats ha sido la utilización del silbato como estrategia de control en la comunicación que se produce entre los profesores y sus alumnos para dar la información inicial, el conocimiento de resultados y mantener el orden y las actitudes correctas que posibiliten el buen desarrollo de la clase. El debate se inicia con intervenciones de alumnos que lanzan preguntas a sus compañeros ante la dificultad de controlar y llamar la atención de los alumnos para organizarlos y explicar los diferentes juegos y actividades. Entre las diferentes propuestas aparece el uso del silbato como recurso, siendo la mayoría de los alumnos partidarios de su utilización argumentando sus ventajas:

«SANSÓN DICE: el sonido fuerte del silvato los hace atender de inmediato ya que les causa sorpresa»

(2a chat 16-05-11)

«OLIVER DICE: lo del silvato funcccccccccccccccccca?»

TEO DICE: yo tb he utilizado un silvato

ROQUE DICE: si funciona

SANCHO DICE: el silbato es lo mejor, tanto para llamarlos, como para que se callen y para que te presten atencion. un pitido y una mirada de cabreo es lo mejor

ROQUE DICE: lo del silvato funciona muy bien»

(2b chat 16-05-11)

No obstante, existen discrepancias que critican la utilización de este instrumento basándose en la connotación autoritaria que conlleva, generando un cruce de argumentos enlazados con otras propuestas alternativas para controlar mejor al grupo sin necesidad de forzar la voz:

*«TOMÁS DICE: a mi no me gusta el silbato
[...]
TOMÁS DICE: me recuerda a la gimnsia alemana
[...]
TOMÁS DICE: el silbato es un mando directo
ROQUE DICE: yo los primeros dias tenia mas problemsas de voz pero ahora no tengo muchos
TOMÁS DICE: no me gustan las clases así, admas creo que puede molestar a otras clases cercanas si el patio como es mi caso esta cerca de las aulas
[...]
TOMÁS DICE: la clave es ablar lo menos posible y dar las pautas clara antes de salir al patio en la clase»*

(2b chat 16-05-11)

*«AIXA DICE: si, el silvato ayuda mucho....el problema es uqe se acostumbren a él
TINO DICE: si si
SUPERVISORA 1 DICE: tampoco creo que sea necesrio el silvato, salvo que se utilice con moderación y sin autoritarismo, lo hay que hay que ganarse es el respeto, que no se impone
NANDO DICE: la competición motiva mucho, es una de nuestras grandes armas para atraer al alumnado
VENUS DICE: y si se ponen muy tontos, pa eso esta el silbato, no me gusta mucho, porque parezco un coronel, pero no estoy dispuesta a dejarme la voz en el patio»*

(2a chat 16-05-11)

El asunto de los líderes en el aula ha preocupado también a los alumnos en su periodo de prácticas manifestando muchas dudas sobre su tratamiento en la dinámica de la clase. Así aparecen opiniones que van desde la conveniencia de aprovechar a los líderes hasta los que piensan que hay que erradicarlos, pasando por la estrategia de asignarles más o menos protagonismo, la creación de nuevos líderes o su rotación por los diferentes alumnos. A partir de este intercambio de ideas surgen expresiones como “no hay recetas” para afirmar que la forma de utilizar a los líderes dependerá de las circunstancias y el contexto.

Concretamente en esta temática vislumbramos claramente como el planteamiento de los temas-debates a tratar en los seminarios no es sólo fruto de una planificación por parte del moderador-supervisor, sino que también estos debates han surgido en los chats a partir de:

- La iniciativa de un alumno que propone el tema...

«MARCOS DICE: propongo como tema "LOS LIDERES DE LA CLASE"

[...]

NANDO DICE: por lo general los líderes no transmiten cosas buenas

TINO DICE: yo creo k eso de fijarse en el lider no lo veo bien

LARA DICE: YO TAMBIEN ME HE PERDIDO UN POCO

NANDO DICE: suelen ser violentos

TINO DICE: por que el lider puede ser que tenga unas formas de hacer cosas y otros otra

SANSÓN DICE: creo que hay distintos tipos de lideres

MAIKEL DICE: pero si el lider es el maestro

TINO DICE: entonces se condiciona de algun modo al resto

MAIKEL DICE: o tiene que ser el maestro

TANIA DICE: yo me refiero que si al lider lo tienes de tu lado y realiza las actividades esto sirve para motivar al resto

NANDO DICE: hay que dar la oportunidad a todos los alumnos de dirigir mediante el aprendizaje dirigido por grupos en los que pase a dirigir todos

TINO DICE: m refiero cuando por ejemlo damos

LARA DICE: LOS LIDERES EN MI COLEGIO LO QUE HACEN ES ANIMAR A LOS MAS TIMIDOS

AYUDANDO A KE SAQUEN A LA LUZ SU LADO MAS DEPORTISTA Y ENCIMA ORGANIZAN MUY BIEN LA RECOGIDA DEL MATERIAL Y TODO

SARAY DICE: me parece que hiciste bien, ¿se comporto bien en la clasew siguiente?

ANA DICE: estoy de acuerdo no se puede generalizar con el concepto de lideres

[...]

(3a chat 23-05-11)

- Una cuestión lanzada por parte del tutor reclamando la intervención del resto de participantes en el seminario...

«TUTOR 3 DICE: habéis intentado detectar dónde están los alumnos/ alumnas líderes

SELENA DICE: Sí. Yo los tengo controladísimos a los líderes

[...]

TUTOR 3 DICE: "controlar" al líder puede ser darle responsabilidades, hacerlo participe, importante dentro de sus responsabilidades y respetuoso con los demás para poder seguir teniendo esas responsabilidades

[...]

ROBER DICE: pues yo creo lo contrario, los líderes son siempre protagonistas, yo intento hacer a los que no lo son más protagonistas!

SELENA DICE: eSO ES LO QUE PRETENDO, QUE SEAN RESPETUOSOS CON EL RESTO DE LOS COMPAÑEROS, QUE EVIDENTEMENTE SON MENOS HÁBILES

TUTOR 3 DICE: depende del grupo Rober, depende de la circunstancia, del momento

LETICIA DICE: yo tengo que controlar a los líderes dándoles algún tipo de responsabilidad porque sino, "pasan" de la clase se sientan

SELENA DICE: En nuestars

SUPERVISOR 5 DICE: No hay recetas, puedes utilizar a los líderes para enseñarles a los demás o puedes cambiar de líderes, circunstancialmente, para realzar el protagonismo de otros

[...]

(2c chat 09-05-11)

- O de forma espontánea a raíz de otro hilo de conversación generador como la integración de nuevos alumnos inmigrantes o la existencia en el aula de alumnos con conductas disruptivas...

«NORMAN DICE: EN LA CLASE EL TUTOR LO HA COLOCADO JUNTO AL LIDER (refiriéndose a un alumno inmigrante)
NORMAN DICE: PARA AGILIZAR LA INTEGRACIÓN
[...]
NANDO DICE: A los líderes hay que separarlos de su rebaño.
[...]
AIXA DICE: o aprovecharnos del lider
ANA DICE: JUNTARLOS CON OTRA GENTE
VENUS DICE: creo que lo mejor es que los problemas que hayan tenido los soluciones entre ellos, porque la intervencion del profesor muchas veces los lia mas
NORMAN DICE: EL PROBLEMA ES QUE MUCHAS VECES ESTE TIPO DE ALUMNOS ES EL LIDER
SANSÓN DICE: mejor aprovecharnos del lider
MÁXIMO DICE: tb es buena idea aprovechar el lider
ANA DICE: a mi los lideres me funciona
NORMAN DICE: E INCLUSO ESTÁN IMITANDO LOS ALUMNOS LOS COMPARTAMIENTOS DE ESTE
TINO DICE: pues en mi clae lo de los lidere lo he tenido que cortar radical
[...]

(1a chat 11-04-11)

Otros debates que han generado el mayor número de intercambios de intervenciones han sido los relacionados con las actitudes y comportamientos del alumno en prácticas cuando adquiere su nuevo rol de docente durante la realización de las prácticas. Dicha actitud como docente aparece estrechamente relacionada con la subcategoría de dificultades *relaciones con el alumnado* a través de los discursos en los que se debate el ser autoritario y mantener las distancias con los alumnos o la conveniencia de darles confianza y ser su amigo.

«ARIEL DICE: yo intento a veces ponerme en susituación y hablar con ellos como lo hacen, hacerme amiga...pero creo q es peor
[...]
HOMER DICE: hacerse amiga t digo bajo mi experiencia q es lo peor
[...]
EMMA DICE: ES BUENO HACERSE AMIGOS HASTA CIERO `PUNTO
MERLÍN DICE: el exceso de confianza puede dar problemas con algunos alumnos
SHEYLA DICE: esta claro
REBECA DICE: por que pueden confundirse en el trato hacia EL MAESTRO
JANO DICE: mi relacion con los alumnos es buenisima, pero ahora estoy como un pokito mas serio sobre todo a la hora de trabajar y de hacer e.f. xq cuando llegue iba de bueno y tomaron confianzas y eso no podia ser xq sino se te suben a la chepa...
SHEYLA DICE: pero se sabe con quien se puede y con quien»

(2 chat 26-04-10)

Este cruce de opiniones que se generan en los chats invita a los estudiantes a plantear preguntas reflexivas acerca de dónde está el límite entre una actitud amigable y una actitud autoritaria, intentando buscar un equilibrio entre las relaciones con los alumnos y el control de la clase.

«LUCAS DICE: pero Vicky, recuerda, que te tengan respeto, no es reñirles ni ser autoritario...hay que saber como actuar, ser su mano derecha y no, darle cariño y no, ablar con ellos y no, ser uno mas y no serlo...

LUCAS DICE: una de cal otra de arena...

RAÚL DICE: claro

LETICIA DICE: y donde esta el límite? para que no pierdan el respeto

TUTOR 3 DICE: ¿y a la otra mitad, a esos los viste? un sólo chico puede que condicione los sentimientos de los demás

RAÚL DICE: no puedes hacerte amigo/a de ellos

LUCAS DICE: lo creas tu, tu contexto y tus circunstancias te lo marcan, SALE SOLO...

LUCAS DICE: creeme

RAÚL DICE: te pueden contar las cosas, pero con una cierta distancia

LETICIA DICE: creo que ese es nuestro gran reto conocer este límite»

(2c chat 09-05-11)

3.3.2. Los aportes de soluciones

Uno de los aspectos más significativos que hemos encontrado en el análisis del discurso de las conversaciones surgidas en las sesiones de mensajería instantánea, junto con los extensos debates que han aflorado, son el elevado número de soluciones que se aportan los alumnos del Prácticum II cuando se encuentran con diferentes problemas, lo que según Trigueros, Rivera y Torre (2011), facilita el aprendizaje colaborativo de manera innegable.

Indagando cuales son los contextos de enseñanza en la práctica diaria de aula que han provocado una mayor demanda de soluciones, -a partir de realizar una matriz de intersección entre la categoría “5.3.2. Aporte de soluciones” con el resto de categorías surgidas en la investigación-, se observa (ver **tabla 5.9**) que éstas se centran fundamentalmente en las subcategorías incluidas en “2.2.4. Metodología” y “2.2.6. Dificultades”, concretamente en las intervenciones relacionadas con “2.2.4.5. Estrategias de control”, “2.2.4.4. Estrategias de organización”, “2.2.6.06 Problemas de organización”, “2.2.6.03. Problemas de disciplina” o “2.2.6.01. Integración de alumnos con necesidades educativas especiales”.

Tabla 5.9. Distribución de la categoría “5.3.2. Aporte de soluciones” en las diferentes categorías

		5.3.2. Aporte de soluciones ▼
2.2.4.1. Aspectos generales metodológicos	▼	8
2.2.4.2. Uso del material	▼	8
2.2.4.4. Estrategias de organización	▼	54
2.2.4.5. Estrategias de control	▼	94
2.2.4.7. Innovaciones	▼	18
2.2.4.8. Actitud como docente	▼	13
2.2.6.01. Integración niños NEE	▼	32
2.2.6.03. Problemas disciplina	▼	42
2.2.6.04. Relaciones con el alumnado	▼	14
2.2.6.05. Problemas de afectividad	▼	18
2.2.6.06. Problemas de organización	▼	45
2.2.6.07. Alumnos de infantil	▼	13
2.2.6.09. Dificultades climáticas	▼	9
2.2.6.13. Otros problemas	▼	10
2.2.6.14. Problemas en las practicas	▼	27

En otras investigaciones realizadas sobre las preocupaciones del alumnado en prácticas y profesor novel en el área de E.F. (Granda, 1996; Rueda y López, 1999; Romero, Galeote y González, 2001; Lleixá, 2004; Eirín, García y Montero, 2009; Sandoval, 2009; Martínez, Mañeru y Rodríguez, 2010; Barba, 2011; López y Romero 2013), encontramos coincidencia en las dos primeras categorías, - estrategias de control y problemas de disciplina con el alumnado-, siendo unas de las principales preocupaciones y valoraciones del alumnado en prácticas que aparecen de forma recursiva durante el periodo del Prácticum, manifestándose en los seminarios chat a través del aporte de soluciones ante este tipo de situaciones didácticas nuevas que se le plantean.

Sin embargo, la preocupación, y tercera categoría en cuanto a número de aporte de soluciones, que aparece en nuestra investigación, “2.2.6.01. Integración de niños con NEE”, ni siquiera es mencionada en la mayoría del resto de literatura. El estudio de Granda (1996) explica esta situación porque reconoce que las adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales, no son parte de las preocupaciones de los futuros docentes por la falta de preparación que ellos mismos reconocen.

... El aporte de soluciones en las estrategias de organización y control.

Como ya hemos comentado, la preocupación por las estrategias de organización y control se convierten en el principal foco de aporte de soluciones, con una gran diferencia en relación al número de referencias del resto de categorías. Concretamente, en la categoría “2.2.4.5. Estrategias de control”, que concentra el mayor número de referencias (94), hemos incluido aquellas estrategias relacionadas con la comunicación que se produce entre el docente y sus alumnos para dar la información inicial, el conocimiento de resultados y mantener el orden y las actitudes correctas que posibiliten el buen desarrollo de la clase. Esta preocupación por el control de la clase se ha centrado en una serie de soluciones en torno a:

1. Gestión de la información: Estrategias utilizadas por el profesor para dar la información inicial de las actividades y tareas y el conocimiento de resultados.

«NANDO DICE: no hay que gritar, como ya he dicho lo mejor es un silbato bueno.»
(2a chat 16-05-11)

«ODÍN DICE: OTRA OPCION ES QUEDARTE QUIETO Y EN SILENCIO MIRANDOLOS, PQ AL CABO DE 1 MINUTO ESTAN TODOS CALLADOS...»

[...]

SUPERVISOR 4 DICE: en el primer ciclo suele funcionar muy bien lo de sentarse todos en el centro haciendo un círculo

[...]

SUPERVISOR 4 DICE: pero hay que definir alguna señal (silbado, palmada, stop, etc..) para que paren y vayan al centro

[...]

SANCHO DICE: yo para explicar los juegos m los llevo a la linea del area de futbol sala y alli los pongo mirando hacia mi

[...]

TEO DICE: yo los reuno en el centro de la pista de fútbol, en círculo central, pero en pie no necesito sentarlos

ROQUE DICE: una buena solucion es la del silbato

[...]

SANCHO DICE: otra forma es levantar las manos, y decirles que eso significan que vengan donde estas

[...]

TOMÁS DICE: la clave es ablar lo menos posible y dar las pautas clara antes de salir al patio en la clase»

(2b chat 16-05-11)

«NANDO DICE: en cuanto a la cantidad de información a los alumnos creo que lo mejor es que sea breve y concreta, sino se pierden»

(3a chat 23-05-11)

2. Castigos: Los castigos como recurso en las clases de Educación Física para corregir comportamientos o conductas inadecuadas.

«SANSÓN DICE: la soucion que ha propuesto mi tutora a sido castigarlos a copiar un tema del libro de lengua. y la verdad cuando llevan veinte minutos se vuelven participativos de repente y se integran a la práctica»

(1a chat 11-04-11)

«NANDO DICE: a los más traviesos les gusta el deporte, les podemos castigar sentándoles»

(2a chat 16-05-11)

«SARAY DICE: a veces es necesario castigar para imponer»

(2b chat 16-05-11)

«SANSÓN DICE: hay veces que aunque todo sea lo más motivante posible tienden a incordiar y por ello es preciso establecer los limtes con los castigos»

(3a chat 23-05-11)

3. Diálogo: El diálogo con los alumnos como recurso para solucionar conflictos que aparecen en el desarrollo de la clase.

«VENUS DICE: creo que lo mejor es hablar con el niño y hacerle entender por que su comportamiento esta mal y como debe cambiarlo, es lo que se hace en mi cole»

(1a chat 11-04-11)

«LETICIA DICE: para mi la principal herramienta para resolver los problemas que surjan entre ellos es el diálogo

LETICI DICE: haciendoles reflexionar sobre su conducta»

(2c chat 09-05-11)

«NANDO DICE: podemos hablar con ellos para conseguir su confianza y respeto y el resto es más fácil.»

(3a chat 23-05-11)

En relación a la categoría “2.2.4.4. Estrategias de organización”, concretamente la mayoría de las soluciones que los alumnos han aportado en los chats se han centrado principalmente en estrategias generales para realizar los agrupamientos en los diferentes juegos o actividades. Sin embargo, no todos los grupos-clase que se encuentran los alumnos en prácticas en sus centros son iguales. Según Sánchez Bañuelos (1992), la enseñanza a grupos homogéneos se encuentra metodológicamente más facilitada con respecto a los grupos en los que se detectan unas grandes diferencias entre sus componentes, situación con la que se han encontrado nuestros alumnos y que ha originado un segundo grupo de estrategias y soluciones metodológicas específicas para atender a esa diversidad del alumnado, las cuales se cruzan con las categorías “2.2.6.11. Interculturalidad” (5 referencias) y “2.2.6.02. Problemas de género” (5 referencias).

En relación a las primeras encontramos gran variedad de propuestas utilizando diferentes recursos:

«EMMA DICE: YO HE UTILIZADO COLORES DE CAMISETAS
[...]
LEO DICE: yo utilicé una vez cromos de futbolistas
[...]
BERTA DICE: yo utiliso mucho caramelos de sabores
[...]
AITOR DICE: pero yo no tengo cromos
JORDAN DICE: yo ezclo números e clase
ARIEL DICE: weno pero los haces tu con cartulina
ARIEL DICE: papel
ARIEL DICE: dibujas frutas, animales...
AITOR DICE: ya, ya
ARIEL DICE: y los repartes de manera aleatoria
AITOR DICE: me lo imagino
MERLÍN DICE: yo e utilizado alguna vez las cartas y voy agrupando por palos»
(5b chat 31-05-10)

Esta variedad de propuestas y soluciones es justificada, como podemos observar en el siguiente extracto del chat, para atender a ciertas necesidades de la enseñanza como mejorar las interacciones socioafectivas o permitir mayores posibilidades de asimilación e individualización de la enseñanza:

«NORMAN DICE: pero es bueno que conozcan otros tipos de organización
[...]
NORMAN DICE: y de este modo es muy dificil que caigan casi todos los días juntos
NANDO DICE: Con pinzas de la ropa de varios colores
VENUS DICE: pero mezclo los numeros para que los alumnos no se intercambien entre si para ir con sus amigos
NANDO DICE: yo también
NORMAN DICE: y se socializacn con niños/as que apenas se hablan, saliendo de su grupo de amigos/as
TUTORA 2 DICE: tampoco pasa nada si un día caen con sus amigos, tambien les gusta
TUTORA 2 DICE: no puede ser siempre separarlos
NANDO DICE: a veces modifico sobre la marcha los grupos según observo la ejecución de los ejercicios
NANDO DICE: es importante que se sientan realizados»
(2a chat 16-05-11)

En relación a las segundas, estrategias específicas de agrupamientos para atender a la diversidad del alumnado, las soluciones se han centrado en:

- Facilitar la integración de alumnos inmigrantes mediante agrupaciones variadas, realizar actividades donde se trabaje la tolerancia o dar a conocer las diferentes culturas:

«TINO DICE: por ejemplo trabajos de cooperación
SANSÓN DICE: relacionándolos en distintos grupos y organizar actividades con bastante interaccion
[...]
SARAY DICE: TAMBIÉN ES UNA BUENA IDEA HACER ACTIVIDADES DONDE SE TRABAJE LA TOLERANCIA
[...]

LARA DICE: *podrías hacer también juegos como ya han dicho algunos, de mucho contacto, de cambio constante de pareja y así hacer que se conozcan unos y otros y tomen más contacto*

[...]

NANDO DICE: *Podemos trabajar con juegos autóctonos de sus países en los que ellos se sientan protagonistas.»*

(1a chat 11-04-11)

- Fomentar participación de niños y niñas realizando adaptaciones en los agrupamientos y en las tareas. Así, por ejemplo, podemos observar como cuando Ícaro plantea que sus niños no pasan la pelota a las niñas en los juegos, Hércules sugiere:

«HÉRCULES DICE: *equimos pequeños mixtos*

HÉRCULES DICE: *si no pasa por todos no es gol*

[...]

HÉRCULES DICE: *.....ademas podeis utilizar personas premio que hacen que buscar su pase valga mas, y casualmente pueden ser niñas....»*

(1 chat 27-04-09)

Destacar un tercer grupo de soluciones para distribuir a los alumnos y formar los grupos: el uso de juegos como “el zapato”, “Harry Potter” o “el átomo”. Este tipo de juegos, denominados por Trujillo (2010) como tareas de transición-organización tienen una doble finalidad dentro de la sesión, ya que por un lado desarrollan contenidos y objetivos perseguidos, y por otro lado preparan la organización para la siguiente tarea, con el ahorro de tiempo que ello significa. Los alumnos manifiestan el gran éxito que tienen para motivar a los niños y niñas, facilitar una organización intencional y evitar los problemas que suelen suscitarse entre los alumnos por querer organizar sus grupos por intereses y amistad.

«LEO DICE: *el del zapato es la bomba, los niños/as no paran de pedirmelo desde que lo hice por primera vez*

[...]

LEO DICE: *Aitor explica e ldel zapato*

AITOR DICE: *les pido que se quiten un zapato, los agrupo todos y luego, voy echando zapatos pa un lado y pa otro, el mismo número, y así se hacen los grupo*

[...]

AITOR DICE: *eso, eso, probad, a ver cómo os sale*

AITOR DICE: *los niños no se lo esperarán, eso para empezar*

LEO DICE: *compañeros os ánimo, a mi me salio y triunfé desde ese día*

JORDAN DICE: *yo lo voy a probar añana para hacer los grupos e representaciones*

MERLÍN DICE: *lo del zapato ya lo he raizado alguna vez y suele salir bine*

[...]

SUPERVISORA 1 DICE: *otra estrategia`para organizar, lo que habéis estado conmigo ya conoceis a Harry potter*

[...]

JORDAN DICE: *otra organización ha sio jugan al gallito inglés, sirve pa calentaiento y para hacer grupos, según van llegano*

[...]

SUPERVISORA 1 DICE: cual es el juego del atomo???

DALTON DICE: yo lo llamo asi

AITOR DICE: yo lo tengo puesto en mi unidad didáctica

AITOR DICE: sí, sí, yo tb lo conozco por el atomo

LEO DICE: cuentalo Dalton

LEO DICE: el átomo es su nombre mas famoso

DALTON DICE: pues hay muxas variantes, la q yo hice fue mientras jugaban al cuba, yo

iba diciendo un numero y los niños tenian q agruparse rapidamente por ese numero

DALTON DICE: y el ultimo numero q dije fue el q queria para los grupos, o sea el 6

LEO DICE: a la vez de simplebrillante

DALTON DICE: sisi

DALTON DICE: funciona muy bien»

(5b chat 31-05-10)

... El aporte de soluciones en los problemas de disciplina y afectividad.

Muchas de las referencias de las categorías “2.2.6.03. Problemas de disciplina” y “2.2.6.05. Problemas de afectividad” aparecen también reflejadas en las estrategias de organización y control, coincidiendo con Granda (1996), al afirmar que los maestros noveles utilizan la organización del grupo-clase como factor que facilita o dificulta el control y la gestión del aula, optando inicialmente por utilizar aquellas organizaciones que favorezcan el control y la disciplina del aula en perjuicio de una mayor riqueza y calidad del proceso educativo

Destaca la solidaridad que aflora entre ellos y la búsqueda común de soluciones para tratar los principales problemas de disciplina a los que se enfrentan, entre los que cabe apuntar: el mal comportamiento del alumnado y su falta de respeto hacia el estudiante en prácticas. El mal comportamiento del alumnado de Educación Primaria en las clases de Educación Física, según los propios estudiantes se debe, en parte, a una incorrecta actuación suya, porque estos vienen derivados de los problemas de afectividad que suelen tener los alumnos implicados en dichas conductas disruptivas y la desmotivación que les produce la propia clase, aspecto este último que ya recogió Papaioannou (1998), cuando realizó un estudio para ver para las razones que incitan a los alumnos a ser indisciplinados.

«ARIEL DICE: pero son niños la mayoría que sus padres pasan de ellos, otros estan en reformatorios...y no tienen expectativas por nada

ARIEL DICE: les falta mucho cariño

ARIEL DICE: y creo quede ahí viene el problema»

(1 chat 19-04-10)

«TEO DICE: por norma general, los niños que no tienen un nucleo familiar estable, tienen comportamientos conflictivos, se aíslan, no trabajan»

(1b chat 26-04-11)

El caso extremo de problemas de afectividad de determinados alumnos causados por circunstancias familiares y que se ven reflejados en las relaciones sociales en el aula es el planteado por Sara en uno de los chats que expone su situación en el colegio con un niño que se comporta muy mal en todas las asignaturas excepto en Educación Física, en la que más o menos se va comportando y que, según ella, su padre parece ser que le pega. Este hecho hace que todos los compañeros del chat se vuelquen con ella para ayudarla a solucionar esa situación conflictiva:

*«YAGO DICE: lo de asuntos sociales es buena idea
NANDO DICE: reunir al equipo directivo
MARCELO DICE: sara creo k eso t keda grande
VENUS DICE: y le contaria todo eso que me ha dicho el niño
YAGO DICE: ellos saben como llevar esos casos
AIXA DICE: tienes que hablar con el tutor y jefe de estudios
SANSÓN DICE: quizas haya que ponerlo en manos de las autoridades
[...]
MAIKEL DICE: el protocolo a seguir en estas situaciones es informar al tutor y al equipo directivo y caso de que falte mucho el alumno, la persona que se encarga del absentismo debe actuar en consecuencia»*

(2a chat 16-05-11)

Estas conductas disruptivas y problemas de comportamiento en el aula ha sido uno de los temas que ha generado debates más extensos en los chats, como analizamos anteriormente, en los cuales el intercambio de argumentaciones, discrepancias y reflexiones ha llevado a un gran número de soluciones, centradas principalmente en el uso de los castigos como recurso reactivo para corregir estas conductas. Es muy común el uso de los tiempos fuera, la realización de tareas “tremendamente aburridas”, el uso del cuaderno del profesor para apuntar los malos comportamientos o, en el caso que la situación sobrepase la capacidad del profesor, la derivación del alumno disruptivo al director o tutor del grupo.

*«... UTILIZAR LOS TIEMPOS FUERA
SARAY DICE: explica lo de los tiempos fuera
CARMINA DICE: PUES CUANDO UN ALUMNO O VARIOS, NO ESCUCHAN SON CONFLICTIVOS...
CARMINA DICE: ES DECIR QUE NO DEJAN LLEVAR A CABO LA CLASE O MOLESTAN
[...]
CARMINA DICE: LOS COJES LOS SACAS DEL GRUPO Y LOS APARTAS EN UN SITIO LES DICES PORQUE LOS SACAS
CARMINA DICE: Y HASTA EL SIGUIENTE JUEGO NO VUELVEN A SALIR»*

(3a chat 23-05-11)

*«NANDO DICE: si no responde adecuadamente se le puede castigar con estar sin hacer deporte»
[...]*

SANSÓN DICE: castigarlos ha realizar algo tremendamente aburrido puede ser la solución
SANSÓN DICE: yo les mando copiar algún tema
[...]
MARCOS DICE: si se pelean ... al director»

(2a chat 16-05-11)

«NANDO DICE: una técnica que utilizo es un papel y un bolígrafo para que crean que
estoy apuntando sus nombres y funciona»

(3a chat 23-05-11)

Sin embargo, no todos los estudiantes en prácticas son partidarios del uso de este tipo de castigos, así un alumno en su reflexión final sobre el chat apunta que “existe un problema con los castigos y es que tomen odio a la actividad física y consigamos un efecto contrario al deseado, por esto hay que tener mucho cuidado con el castigo usado” (3a chat 23-05-11). En este sentido, Downing (1996) demostró el excesivo empleo de métodos reactivos por parte de algunos profesores para solucionar los problemas de comportamiento que tienen lugar en el aula, empleo que, según el autor, implica a su vez una serie de problemas, manifestados también por los estudiantes en prácticas en nuestros chats, tales como:

- El castigo puede resultar a menudo inapropiado.

«SUPERVISORA 1 DICE: yo creo que es algo que os debéis pensar seriamente, ¿que tiene que ver portarse mal con escribir 100 veces lo que sea o ponerse a correr?»

(1a chat 11-04-11)

- Los alumnos pueden no comprender las razones del castigo.

«TINO DICE: pero no olvidéis que uno de los problemas del castigo es enseñar lo que no se debe hacer pero no lo que se debe»

(2a chat 16-05-11)

- El castigo puede reforzar los comportamientos inapropiados.

«YAGO DICE: el problema para muchos niños es que prefieren estar castigados
[...]

YAGO DICE: yo tengo un niño que pasa de todo totalmente no quiere estudiar con 6 años!! y a los padres le da igual y el muchas veces prefiere estar castigado sin hacer educación física con tal de no moverse»

(2a chat 16-05-11)

Ante estos problemas, aparecen otro tipo de soluciones alternativas, como denomina el estudiante Marcelo “castigos educativos”:

«MARCELO DICE: YO LEVANTO CASTIGOS MAS K FISICOS, EDUCATIVOS
MARCELO DICE: COMO K ORDENEN EL GIMNASIO PORQUE ES PEQUEÑO Y NO TARDA
MUCHO
[...]
MARCELO DICE: K KOJAN PAPELES»

(3a chat 23-05-11)

«LARA DICE: en mi colegio se dan tarjetas amarillas y rojas como en el futbol

[...]

LARA DICE: y en cada tarjeta hay escrita una prueba por detras y deben cumplirla

LARA DICE: en caso de que se comporten mal.»

(2a chat 16-05-11)

Coincidiendo con Hellison (1995), que plantea una serie de estrategias con el fin de ayudar a los alumnos a ser responsables de su propio comportamiento, denominado “Modelo de Responsabilidad”; los estudiantes en prácticas también apuntan que, para solucionar estos problemas de disciplina, la solución -generalmente- es el aumento de la responsabilidad para que se sientan partícipes e implicados en las actividades:

«AIXA DICE: porque una solución podría ser darles una responsabilidad

LARA DICE: quiza si se les cambia el rol podrian interesarse mas, es decir, podrian ponerse como coordinadores de la actividad

NANDO DICE: Una buena técnica es llegar a un contrato con ellos de forma que se comprometan, pero hay que utilizar "la mano izquierda"»

(1a chat 11-04-11)

Pero esta responsabilidad no sólo tiene que ser individual ante el resto de alumnos, sino que podría ser compartida entre todos los miembros del grupo-clase, contribuyendo todos a un buen ambiente de trabajo en el aula. Así, los estudiantes en prácticas proponen como solución el establecimiento de las normas de disciplina de clase por parte de los propios alumnos, teniendo una gran aceptación:

JUNIOR DICE: un dia, con nsegundo que estaban fatal, los sente y empezamos a hacer una lista de lo que no hay que hacer en una clase de ed. fisica, la hicieron ellos, luego la pasé a ordenador y la tienen en la pared de su clase

MATEO DICE: sobre todo en algunos niños

SUPERVISORA 2 DICE: no se os habeis planteado de quien viene esa mala conducta, si son siempre los mismos , si son siempre con las mismas actividades, etc.....

SUPERVISORA 1 DICE: Hugo estamos hablando de dejar a los niños que establezcan sus propias normas de disciplina ¿qué te parece?

ÍCARO DICE: EXCELENTE JOSE MARÍA

MATEO DICE: la verdad que la idea parece muy buena

(1 chat 27-04-09)

... El aporte de soluciones con los alumnos con NEE.

Profundizando en el aporte de soluciones que surgen cuando se trata de cómo afrontar el trabajo con alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, categoría “2.2.6.01. Integración niños NEE”, las soluciones se enfocan en tres sentidos:

1.- Dar soluciones para poder trabajar los contenidos propios del currículum de Educación Física:

«TEO DICE: pues elaborar unos ejercicios basicos de psicomotricidad, coger y lanzar móviles, desplazamientos yo consulte tambien a la especialista que hay en mi colegio y ami tutor»

(1b chat 26-04-11)

«NANDO DICE: en estos alumnos hay que trabajar la autonomía

MARCELO DICE: a k t refieres Nando

NANDO DICE: Tareas que estén definidas con claridad

[...]

NANDO DICE: Implícale en la toma de decisiones»

(2a chat 16-05-11)

2.- Dar soluciones específicas para integrar a los niños con necesidades específicas de apoyo educativo; en ocasiones desde sus propias experiencias con casos similares, y en otras desde sus “conocimientos” teóricos sobre el tema:

«TINO DICE: por ejemplo los juegos que hacíamos con supervisora1 en las primeras clases para conocernos unos a otros

TINO DICE: tambien puede valer»

(1a chat 11-04-11)

«IRIS DICE: en mi caso, en sexto, tengo a un niño con un retraso mental importante...casi siempre hace las cosas, pero cuando se le da la gana se va del ejercicio dejandome colgado a un grupo u otro

LUCAS DICE: Selena, poco a poco

LUCAS DICE: yo por eso siempre intento ponerlo como el ejemplo, MUY BIEN X!!! MUY BIEN!!! MIRAD COMO LO HACE EL!!!, venga vamos a explicarlo los dos juntos...»

(1c chat 29-04-11)

3.- Reclamar asesoramiento de personas más cualificadas, para que puedan orientarlos en el tratamiento de estos alumnos:

«NANDO DICE: pídele informe médico

[...]

MAIKEL DICE: detras de ese chico debe de haber un medico-pediatra y un fisioterapeuta

[...]

SANSÓN DICE: pide la opinion de algun especialista que te pueda orientar para no causarle ningun daño con algun ejercicio contraindicado.cuidado»

(2a chat 16-05-11)

A pesar de ello, dentro de este apartado, y como ya detectaron Trigueros et al. (2011), es curioso observar la desconfianza que poseen en el profesorado de los distintos Centros, llegando incluso a cuestionar la actitud que estos tienen, unas veces por “pasotismo” y otras por de falta de formación:

«SARAY DICE: ya me doy cuenta que los profesores a veces se ven superados por las situaciones y no hacen nada»

(2a chat 16-05-11)

... El aporte de soluciones en las innovaciones y aspectos generales metodológicos.

En la categoría “2.2.4.7. Innovaciones” las soluciones más significativas que se aportan hacen referencia a la utilización de estrategias o recursos novedosos que crean alternativas metodológicas a los estilos de enseñanza tradicionales, por lo que dichas intervenciones aparecen íntimamente relacionadas con la categoría “2.2.4.1. Aspectos generales metodológicos”, tras realizar su cruce con la categoría de aporte de soluciones.

Los estudiantes aconsejan a los compañeros el uso de distintos estilos de enseñanza porque ante situaciones concretas a ellos les ha funcionado, o los diferentes tipos de organización que llevan a cabo, sobre todo estilos de enseñanza tradicionales y los que implican cognitivamente al alumno:

«ANA DICE: que ellos descubran a traves de la investigacion, para que se den cuenta de donde vienen las cosas que estan aprendiendo

MÁXIMO DICE: y se me va un poco la clase,instruccion directa

VENUS DICE: si es la primera vez que hacen algo y quiero que la aprendan bien utilizo el mando directo, cuando pasa un tiempo y ves que han evolucionado, pues utilizo el descubrimiento guiado, y juegos donde ellos mismo prueben sus posibilidades»

(3a chat 23-05-11)

Considerándose todas aquellas intervenciones didácticas que se salgan del uso de estos estilos de enseñanza como innovaciones y alternativas metodológicas:

«PAULINA DICE: PROPONERLES QUE ELLOS EXPLIQUEN NUEVOS JUEGOS QUE CONOZCAN Y SE LOS EXPLIQUEN A LOS COMPAÑEROS»

(5a chat 31-05-10)

«NORMAN DICE: el cuento motor en 1º ciclo está muy bien»

(2a chat 16-05-11)

El argumento que la mayoría de los alumnos han manifestado para el uso de los estilos de enseñanza más tradicionales y la dificultad para innovar en sus intervenciones docentes ha sido el hecho de no atreverse a salirse de la línea metodológica del maestro titular del centro a la que están acostumbrados los alumnos:

«ELMER DICE: yo he seguido basicamente la forma de trabajar de mi tutor

[...]

ELMER DICE: casi siempre mando directo

[...]

ELMER DICE: aprendizaje guiado»

(5a chat 31-05-10)

«VALENTIN DICE: yo mas o menos e seguido la metodologia tradicional del tutor
[...]

SIRA DICE: innovar en tan poco tiempo es dificil ya que los niños estan muy acostumbrados a la rutina de su maestro, y con lo cortas que son las sesiones, hay poco para desarrollar una calse como quisiéramos»

(3b chat 30-05-11)

... Otros aportes de soluciones.

Con una menor frecuencia de intervenciones en las que los alumnos aportan su granito de arena para solucionar los problemas de sus compañeros encontramos temáticas que surgen en los chats reflejadas en las categorías “2.2.4.8. Actitud como docente”, “2.2.6.09. Dificultades climáticas” o “2.2.4.2. Uso del material”.

Respecto a su actitud como docente, su condición de “alumno en prácticas”, es para ellos un problema. Gilly (1984) fue uno de los primeros autores en investigar la imagen de los estudiantes en prácticas y como su percepción repercutía en sus acciones. En este sentido, son numerosos los testimonios que reflejan las dificultades que tienen los profesores noveles para considerarse “docentes”, por ello las prácticas deben ser un proceso progresivo, en el que el estudiante, poco a poco, vaya tomando responsabilidades e iniciativas, Rueda y López (1999).

En nuestra investigación, y coincidiendo con Trigueros et al. (2011), es curioso que la percepción de ellos mismos como docentes dependa proporcionalmente de la actitud que tenga el profesor o el resto del claustro hacia ellos:

«VENUS DICE: el unico problema es que como te ven nueva, pues quieren comerte el terreno, creo que si ven que los demas profesores te respetan y te tratan como uno mas los niños sedan cuenta de que tu tambien eres su profesora en un determinao momento»

(1b chat 26-04-11)

«LETICIA DICE: Mi tutora desde el día que llegué dijo ella es una profesora "que viene a ayudarme" y no me han perdido el respeto»

(3c chat 23-05-11)

Por ello, cuando no se sienten auténticos maestros, la postura para solucionar dicho problema es “hacerse el duro”:

«LUCAS DICE: hay que ser duro, sin llegar a ser autoritario ni nada de eso
IRIS DICE: claro, no me gusta pero a veces no hay otro modo»

(1c chat 29-04-11)

«NANDO DICE: Esta mañana me han puesto en un aprieto los alumnos que sabían que estaba solo con ellos y quería cuestionar mi autoridad como docente, así que me he tenido que poner serio y mostrarle quien dirige la clase. Es duro.»

(2a chat 16-05-11)

Un gran condicionante al que se enfrentan los docentes en la práctica diaria de clase es la meteorología y sus cambios a lo largo del año debido a que la práctica del área de educación física se lleva a cabo la mayoría de las veces en lugares abiertos como el patio o pistas polideportivas. Así, los estudiantes en prácticas, en las fechas en las que se desarrolla el Prácticum, se encuentran con temperaturas elevadas, y en algunos casos lluvia, que hacen que las propuestas vayan encaminadas a adaptar los contenidos a impartir a las instalaciones cubiertas disponibles, como ya analizamos en el apartado sobre las experiencias compartidas.

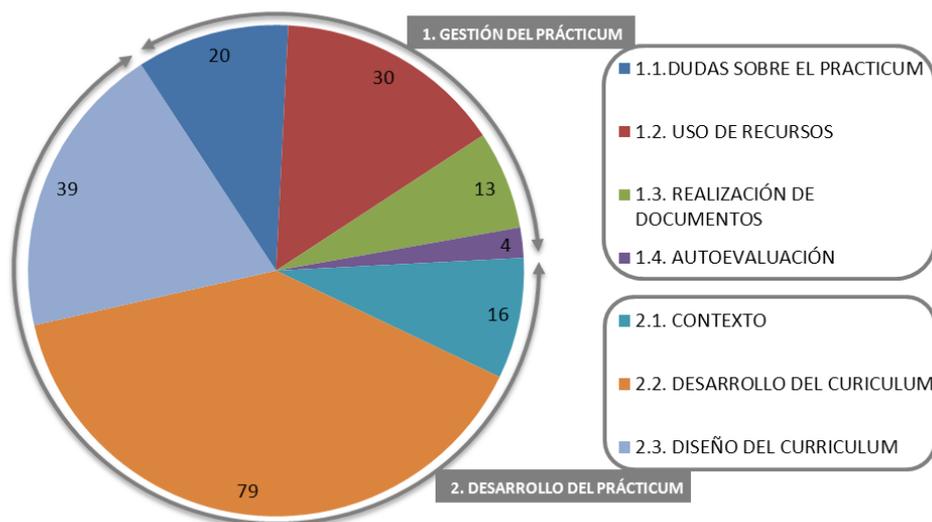
Sobre el aporte de soluciones concretas que aparecen en la categoría “2.2.4.2. Uso del material”, subrayar que las intervenciones más repetidas van en la línea de promover el uso de material reciclado para resolver el problema de la escasez de materiales que hay en muchos centros, y la adaptación de material convencional para mejorar la ejecución de habilidades de los alumnos y alumnas en determinados deportes, o incluso aumentar la motivación del alumnado.

*«CARMINA DICE: utiliza raquetas de pinpon, es más facil para empezar
NANDO DICE: lo he intentado casi todo y estoy muy decepcionado porque no consiguen darle al volante
NORMAN DICE: construye unas palas con material de reciclaje»*
(2a chat 16-05-11)

*«EMMA DICE: HE TRABAJADO CON MATERIAL RECICLADO
EMMA DICE: Y AL SER MATERIAL NUEVO
[...]
EMMA DICE: LOS NIÑOS, INCLUSO LOS CONFLICTIVOS
EMMA DICE: HAN ETADO MAS ATENTOS Y SIN DAR PROBLEMAS»*
(2 chat 26-04-10)

3.3.3. Cuestiones

Los chats también han sido un lugar donde realizar intervenciones en modo interrogativo que buscan la aclaración de determinados aspectos, considerándolas como otro de los indicadores de una construcción compartida de significados entre los estudiantes. En la **gráfica 5.14** –elaborada a partir de realizar una matriz de intersección entre la categoría “5.3.1. Cuestiones” con el resto de categorías surgidas en la investigación-, mostramos la distribución, en número de referencias, de las cuestiones planteadas en los diferentes chats.



Gráfica 5.14. Distribución de las referencias de la categoría 5.3.1. Cuestiones

Las cuestiones planteadas se centran principalmente en el desarrollo del Prácticum II, es decir, en aspectos relacionados con el contexto de la propia intervención educativa en el aula y los elementos necesarios para el diseño y desarrollo del currículum.

En relación a la realidad del contexto en que se encuentra ubicado el centro donde cada alumno realiza el Prácticum, encontramos cuestiones, algunas de ellas planteadas por el supervisor para abrir vías de debate, desde un punto de vista físico (espacios, materiales, ...), organizativo (horarios, grupos, ...) y social (características del alumnado, relaciones con familias o claustro, ...):

«ÍCARO DICE: Supervisora 1 en el centro donde estoy las instalaciones estan distribuidas por ciclos, lo ves bien el hecho de que no se relacionen los de 1º ciclo con 2º ciclo?»
(1 chat 27-04-09)

«AITOR DICE: ¿A qué cursos/ciclos dais clase de Ed.Física?¿A todos o tan sólo a algunos?
[...]
SUPERVISOR 3 DICE: En todos los centros hay un especialista?
[...]
SUPERVISORA 1 DICE: teneis alguna instalación cubierta, o habéis preparado la crema protectora?»
(1 chat 19-04-10)

A partir de sus contextos, el diseño de diferentes elementos del currículo que el alumnado en prácticas ha tenido que elaborar durante el desarrollo del Practicum II, así como su desarrollo en el aula, les ha planteado dudas. Siguiendo la misma línea con las

categorías observadas en la generación de debates o a la hora de compartir las propias experiencias de clase a través de los chats, y a partir de realizar el cruce de la categoría “5.3.1. Cuestiones” con el resto de subcategorías de “2.2. Desarrollo del currículum” (ver **tabla 5.10**), la categoría “2.2.4. Metodología” y “2.2.6. Dificultades” ha concentrado la mayor parte de estas cuestiones.

Tabla 5.10. Intersección de la categoría “5.3.1. Cuestiones” con las subcategorías pertenecientes a “2.2. Desarrollo del currículum”.

		5.3.1. Cuestiones	▼
2.2.1. Aspectos generales	▼	0	
2.2.2. Objetivos y capacidades	▼	5	
2.2.3. Contenidos	▼	13	
2.2.4. Metodología	▼	34	
2.2.5. Evaluación	▼	16	
2.2.6. Dificultades	▼	24	

Sin embargo, también la categoría “2.2.5. Evaluación”, que incluye intervenciones relacionadas con la forma de evaluar al alumnado, así como la categoría “2.2.3. Contenidos”, hacen que algunos chats aparezcan preguntas como:

«IRIS DICE: joko, pero que les entregar fichas para que la hagan??... y que les pones de contenidos??»

(1c chat 29-04-11)

«JANO DICE: toi un poco perdio, cual es el problema de hacer una prueba escrita??[...]

(6 chat 07-06-10)

En la categoría “1. Gestión del Prácticum” hemos agrupado aquellas dudas o cuestiones relacionadas con aspectos formales, organizativos o tareas a realizar para el buen desarrollo del Prácticum. Como podemos observar en la gráfica 4.8, principalmente las dudas se han concentrado en:

- La temporización de reuniones (seminarios y tutorías) y tareas que se llevan a cabo durante el Prácticum, así como la burocracia que conlleva.

«DALTON DICE: cuando y como lo entregamos?

ELMER DICE: seguimos las fechas previstas?

DALTON DICE: 5 de mayo lo subimos a nuestras carpetas del swd?

[...]

REBECA DICE: LA SEMANA QUE VIENE HAY CHAT?»

(2 chat 26-04-10)

«SABRINA DICE: Supervisora 1, la credencial quien se la queda??»

(1 chat 19-04-10)

- El uso de los diferentes recursos que tienen los alumnos, tutores y supervisores para poder comunicarse e intercambiar información, así como realizar las diferentes tareas que conllevan las prácticas docentes.

«DALTON DICE: el trabajo de la contextualización como lo entregamos? lo subimos al swad?»

(2 chat 26-04-10)

«LEO DICE: Supervisora 1 con los resúmenes semanales y diarios también se cuelgan en una carpeta con tu nombre??»

(3 chat 04-05-10)

- La realización de una serie de documentos personales que el alumnado debe realizar durante el desarrollo del Prácticum donde se integren todos los conocimientos y las experiencias adquiridas durante el mismo, como el diario o la memoria de prácticas. Principalmente a los alumnos parece que no les queda claro dentro del plan de trabajo y los documentos a incluir en la memoria, como realizar la contextualización, planificación de una unidad didáctica y realización de episodios de enseñanza o sesiones.

«REBECA DICE: hay que enviarlas todos los días?

ELMER DICE: cuando realicemos la unidad didáctica las sesiones debe ir en ese formato?

EMMA DICE: pero hay que hacer una cada día o que???????

[...]

GASPAR DICE: de cuantas sesiones hacemos cada unidad ??»

(2 chat 26-04-10)

«NERÓN DICE: pero la contextualización no es de la unidad?

[...]

JORDAN DICE: pero la contextualización es una información en aspectos externos»

(3 chat 04-05-10)

3.3.4. Reflexiones individuales y colaborativas

Reflexionar, según la Real Academia Española de la Lengua, se entiende como considerar detenidamente algo, y en nuestro contexto virtual sincrónico, a pesar de la rapidez con la que discurren las conversaciones en el Chat, hemos comprobado como también esta herramienta genera un espacio de tiempo entre intervenciones suficiente que favorece las reflexiones, coincidiendo con Trigueros, Rivera y Torre (2011), tanto en colaboración donde unos y otros realizan aportes, como individuales, sobre diferentes aspectos relacionados con la educación, abarcando temáticas muy amplias, relacionadas con su formación teórica en la facultad, así como con el desarrollo de las prácticas:

«Algo que a la mayoría nos ha sorprendido durante el desarrollo de las sesiones ha sido el poco tiempo del que disponemos, además hay que añadir el tiempo que perdemos en hacer que los alumnos estén en silencio para explicar y todos los problemas que se nos presenta en clase. Todos estamos acostumbrados a disponer de más tiempo, ya que las clases en la facultad para desarrollar una sesión era de más tiempo que la de la que tenemos realmente en el colegio.»

(Reflexión en documento autoevaluación de la participación Chat 2011b, Tania)

Si analizamos las reflexiones de los alumnos durante los chat observamos, al igual que lo hizo Martínez (2001), que éstas tienen una alta especificidad de formación inicial pues se dirigen a plantearse dudas y preguntas sobre cómo enlazar lo que están viendo en prácticas con lo que han visto, de otra manera, en otros momentos de formación (a veces de forma práctica con ellos mismos, otras recordando sus experiencias como estudiantes de primaria, otras al acercarse a planteamientos teóricos de corrientes y autores...). Aparecen ejemplos claros sobre este tipo de reflexiones en la temática que surge acerca del contenido tradicional “fútbol”, o como lo denomina Jordan “educación física del balón”, que todavía prevalece en muchos centros; así, Jordan parte de su experiencia vivida en el colegio cuando era niño, mientras que Aitor lo hace tras sus intervenciones llevadas a cabo durante el periodo de prácticas:

«JORDAN DICE: nosotros no tuvimos esta educación física, nosotros tuvimos la educación física el balón y a jugar. Creo que es interesante que los niños adquieran unos hábitos y comiencen a entender que es la educación física

[...]

AITOR DICE: en mi colegio, el fútbol ha sido el monotema del año hasta que he llegado a las prácticas, que ha sido el momento en que hemos cambiado de juegos y actividades y ahora, los niños ya no lo piden, sino que piden otros juegos

AITOR DICE: con constancia, he conseguido que no lo pidan»

(5a chat 31-05-10)

Este tipo de reflexiones son las que denomina Martínez (2001) de “ciclo corto”, es decir, las que se realizan directamente sobre los datos empíricos con que se encuentran al tratar de desempeñar las diferentes tareas que posibilita el Prácticum. Se trata de primeros contrastes entre lo que esperaban ver y lo que ven en situaciones concretas.

Pero también encontramos reflexiones que exigen una mayor perspectiva y basarse en un cierto número de reflexiones de ciclo corto. Son las denominadas “reflexiones de ciclo largo” que llevarían a replanteamientos más globales de nuestras ideas o creencias y están formadas por la confluencia de los planteamientos teóricos – que en un principio son teorías más o menos personales – y situaciones de la práctica de la que han sido observadores o protagonistas. Martínez (2001) afirma que es un tanto

forzado considerar que en las pocas semanas de Prácticum se pueden conseguir reflexiones de ciclo largo, sin embargo, en los documentos de autoevaluación de nuestra investigación encontramos reflexiones sobre temas concretos fundamentadas, meditadas y basadas en el análisis de todas las aportaciones de los compañeros en los chats:

«...Ante alumnos conflictivos hay también varias técnicas. Una de ellas la apuntó Supervisora 1: “Los cojes, los sacas del grupo y los apartas en un sitio y les dices porqué los sacas” Pero otros compañeros no piensan que esta sea la solución. Otros compañeros aportan otras soluciones como el rincón del pensamiento. Estamos casi todos de acuerdo en que a veces hay que utilizar soluciones drásticas porque sino no te hacen caso los niños. Es mucho el tiempo que necesitamos para pocos niños conflictivos y que es perdido para todos los demás que no tienen culpa de esto. Otra solución aportada es que los alumnos tengan muy claro que es lo que tienen que hacer en cada momento y que se acostumbren a atender a las señales que les damos. Esto de imponer las pautas de funcionamiento de la clase es una idea que casi todos estamos también en común.»

(Reflexión en documento autoevaluación 3a Chat 23-05-11, Marcelo)

«...Encontré contextualizaciones tan diversas que, en mi caso en particular, es todo un lujo. No sé si será bueno o no, pero yo quiero probar a enfrentarme a otro tipo de circunstancias. Esta es increíble para llegar como alumno en prácticas, pero, ¿y luego? Señores, tengo miedo a no saber enfrentarme a una realidad distinta.»

(Reflexión en documento autoevaluación 1c Chat 29-04-11, Lucas)

Y es que, en los chats, los textos escritos generados se pueden releer y ser reconsiderados y revisados por todos los participantes, haciendo que cada versión sucesiva del texto proporcione la base para más reflexiones. Wells (2001), comparando la escritura con el habla, nos comenta “*se podría decir que la función primaria del habla es mediar en la acción y que la de la escritura es mediar en el recuerdo y la reflexión*” (p. 272). Así, en ocasiones, en nuestros seminarios chats, las reflexiones individuales aparecen tras la lectura de las “reflexiones colaborativas” en la conversación mantenida, por lo que es conveniente poner a disposición de todos los discursos generados en las conversaciones.

«Para ser la primera experiencia que tengo de trabajar una asignatura a través de chat tengo que comentar que ha sido sorprendente ver como en un rato un montón de compañeros exponíamos y resolvíamos nuestras dudas, para mí ha sido una situación muy cercana con nuestros compañeros. No nos veíamos pero sí que hemos sabido de las dificultades de todos, hemos hablado de cómo mejorar y de cómo actuar ante determinadas situaciones. A veces venían muy bien porque a los pocos días te encontrabas con los problemas de los que ya tenías información y habías opinado y pensado soluciones.»

(Reflexión en documento autoevaluación de la participación Chat 2011b, Yago)

«...aunque he de reconocer que el primero me agobio un poco, porque fue algo intenso y caótico para mí, pero recurrí, una vez terminado el chat a releerlo y sacar conclusiones, entonces ya pase de ver la punta del iceberg a verlo entero.»

(Reflexión en documento autoevaluación de la participación Chat 2011a, Saray)

Esta percepción de los seminarios chat como espacios facilitadores y generadores de reflexiones individuales y colectivas podemos verla reflejada en muchos de los comentarios de los alumnos en sus documentos de autoevaluación. Así, Nando comenta “me he sorprendido del montón de reflexiones que hemos sacado a la luz compartiéndolas con nuestros compañeros y compañeras”, llegando incluso Tania a definir los seminarios chat como “un rincón para la reflexión, conocimiento de temas, de comunicación entre personas que se encuentran en diferentes situaciones y que plantean diferentes situaciones”. Lara, por su parte, destaca la importancia de éstas para la construcción de su aprendizaje “... en las reflexiones de los Chat podemos ver que detenidamente observamos todas las cosas, hasta el mínimo detalle y ahí es cuando de verdad vemos lo importantes que son para nuestra formación como futuros docentes.

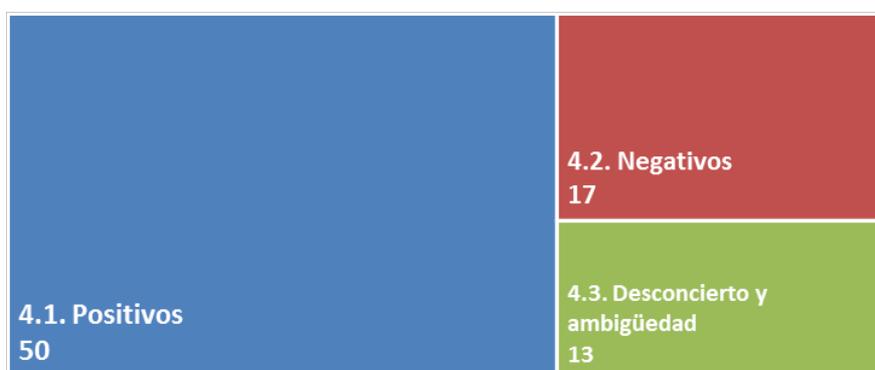
6. LOS SENTIMIENTOS DURANTE LAS PRÁCTICAS

En este apartado vamos a realizar un análisis de los sentimientos y estados de ánimo que en los alumnos le han provocado sus vivencias durante las prácticas docentes (agrupados en la categoría 4. *Sentimientos en las prácticas*). Nos referimos al valor sentimental relacionado con: los contenidos, intervenciones y comportamientos, relación con alumnado y tutores, aprendizajes adquiridos, ...

“Según algunos psicólogos, los sentimientos, especialmente los sentimientos profundos, son algo así como disposiciones que favorecen la actividad si son positivos o la inhiben, si son negativos” (Dr. Leonardo Polo, Conferencia Piura, 1998)

Bajo esta nueva metodología de seminarios de Prácticum virtuales se observa que los alumnos dan a conocer más sus sentimientos y estados de ánimos que en clases presenciales. Puede estar influenciado a que se le pregunta constantemente sobre su opinión o reflexión sobre su actuación o de los compañeros. Mientras que en el presencial se interrumpirá demasiado la clase y casi no daría tiempo a desarrollar los objetivos de la sesión.

Concretamente, los tipos de sentimientos que hemos encontrado en nuestros seminarios han sido principalmente positivos (categoría 4.1. *Positivos*), con 50 referencias, seguidos de los negativos (categoría 4.2 *Negativos*), con 17 referencias, aunque también, los alumnos han expresado sentimientos de duda, desconcierto o ambigüedad en relación a su actuación (categoría 4.3. *Desconcierto y ambigüedad*), 13 referencias.



Gráfica 5.15. Mapa jerárquico de la categoría 4. Sentimientos en las prácticas

Los sentimientos positivos que expresan los participantes relacionados con sus vivencias durante las prácticas, los hemos resumido en los siguientes puntos:

- Alegrarse por los compañeros (empatía, refuerzo positivo)
- Por el trabajo realizado
 - Se lo pasan bien en el papel de docente.
 - Se sienten útiles
- Contextual
 - El tipo de alumnado.
 - Por el tutor (reconocen el buen trabajo del su tutor y lo toman como ejemplo)
- Por lo que aprenden
 - Consideran el Prácticum como lo mejor de la carrera.
- Los niños les demuestran su cariño.
- Se les hace cortas las practicas, y no les gusta que llegue el fin de estas.
- Cogen cariño a las personas que le rodean en el Prácticum.

En el primero de los puntos donde hemos observado que los alumnos se alegran por los compañeros, este tipo de interacción o refuerzo es difícil de obtener en los seminarios presenciales, ya que se perdería demasiado tiempo, que es utilizado para rebatirse o para comentar otra opinión. En el chat es posible, ya que mientras se contesta a la opinión se puede reforzar los comentarios anteriores sin interrumpir la conversación. Este tipo de interacción refuerza mucho a la persona y le anima a continuar trabajando y participando.

Alegrarse por los compañeros y por el trabajo en grupo es refuerzo positivo al trabajo realizado, por lo que es una buena herramienta de motivación para las prácticas docentes. También nos demuestra la empatía que tienen los compañeros unos por otros, porque saben lo que cuesta intervenir, realizar o simplemente descifrar lo que está ocurriendo en la clase.

*«ÍCARO DICE: Supervisora 1 con seis sesiones de mi unidad didáctica, el 70% ya alcanzan resultados quedandome tres por desarrollar. Estoy muy contento
SUPERVISORA 1 DICE: Ícaro, me alegro un montón
ÍCARO DICE: estoy muy sorprendido
MAGGIE DICE: esta bien Ícaro, me alegro yo también»*

(3 Chat 08-06-09)

En los seminarios del chat los alumnos muestran algunos sentimientos positivos por la adquisición de aprendizaje útil para su futura labor profesional, pero también

agradecen las formas, ya que algunos sus sentimientos están producidos por la ayuda que le ofrece su tutor para adquirir ese conocimiento, así como el trato del tutor. Ejemplo de algunos alumnos donde demuestran el agradecimiento a los tutores:

*«BETY DICE: yo toy mu contenta
BETY DICE: aprendo muxo de mi tutor.»*

(2 Chat 18-05-09)

Los alumnos también agradecen que una vez adquirido una serie de habilidades/conocimientos los demás docentes, así como sus tutores, los traten como un profesional igual que ellos:

*«SARAY DICE: yo me siento muy bien
SARAY DICE: tengo unas compañeras muy
TANIA DICE: pues yo muy bien, me tratan como a una mas
SARAY DICE: y estoy aprendiendo mucho de ellas
MELANIA DICE: yo me siento bastante cómoda, los maestros, directora, ect, se portan bastante bien conmigo y en la clase tengo bastante libertad para hacer actividades»*

(2b Chat 16-05-11)

En muchos casos podemos también observar, coincidiendo con la experiencia de Lleixa (2004), una comparación de las sesiones de educación física con las sesiones de otras asignaturas. Muchos de los estudiantes manifiestan que a pesar de que ellos están estudiando para ser especialistas en educación física han comprendido que también pueden impartir clases de otras materias y en muchos casos han disfrutado haciéndolo:

*TANIA DICE: yo doy ef y clases de apoyo
ZAIRA DICE: bueno... me gusta mas la e.f. y los niños son más buenos en esta asignatura
TANIA DICE: muy buenas yo estoy aprendiendo mucahas cosas cada dia
MARCELO DICE: bueno...
ROQUE DICE: a mi me gustan mucho las clases de lengua
OLIVER DICE: por ahora si
ROSENDO DICE: al principio en esas asignaturas me costaba trabajo por k aunke son cosas faciles no sabes bien como meterles mano aunke con el tiempo se va controlando mas o menos
[...]
TOMÁS DICE: a mi la verdad que me apetece dar clases de otras asignaturas y no pasar tantas horas en el patio*

(1b Chat 26-04-11)

El trato que le ofrecen en el centro es algo destacado por los alumnos, destacando el buen acogimiento y apoyo por parte del profesorado del colegio:

*«SELENA DICE: pues la verdad es que yo estoy muy bien en este colegio, me conocen porque es donde yo estudié y me he integrado bastante bien
TELMA DICE: a mí también me han acogido muy bien, me tratan todos muy bien, estoy muy contenta»*

(1c Chat 29-04-11)

Los alumnos muestran gran satisfacción debido al trabajo realizado en las practicas, por ser útiles, ya que consiguen pequeños logros en sus tareas con los niños, y por lo tanto ven que pueden ejercer esta labor y además con satisfacción a la hora de realizarla.

El haber llevado a la práctica aquello que se ha aprendido y elaborado en la teoría (sus unidades didácticas ponerlas en funcionamiento) les produce una gran satisfacción y más si funcionan y consiguen lo propuesto en ellas, como cuando Ícaro comenta que está muy contento cuando con seis sesiones de su unidad didáctica el 70% ya alcanzan resultados quedándole tres por desarrollar (3 Chat 08-06-09).

Uno de los objetivos de las practicas, sino el fundamental, es que los alumnos pongan en práctica las competencias adquiridas; Estas competencias son fundamentalmente prácticas, y posibilitan poner en marcha sus conocimientos teóricos y adquirir nuevos conocimientos prácticos de las situaciones que se crean en las intervenciones, en la resolución de problemas o adaptación sobre la marcha motivado por algún imprevisto. Por ello muestran agrado, ya que son conscientes de la nueva adquisición de dichos conocimientos o competencias.

*«BERTA DICE: estoy aprendiendo muxisimpo
BERTA DICE: es lo mas bonito de la carrera las practicas.»*

(4 Chat 24-05-10)

«NANDO DICE: Se nota que con el tiempo vamos descubriendo nuevas metodologías.»

(3ª Chat 23-05-11)

A los alumnos del Prácticum también les motiva el poder ser útiles y el conseguir pequeños logros. El ser útiles, entendido como realizar tareas propias de un docente, ya que ven que pueden hacerlo bien o, por lo menos, parecido al ejemplo que tienen más cercano. Esto también se observa cuando el alumno nos habla de los pequeños logros que consigue como docente, es una motivación extra el saber que lo que hace influye en las pequeñas personas que tienes delante, pero, esta motivación puede ser la misma en un estudiante del Prácticum que en un maestro en la escuela.

«SORAYA DICE: yo por ejemplo estoy super contenta de haber conseguido que una de las alumnas que nunca traía los deberes hecho esté ahora motivada y siempre quiera corregirlos»

(3c Chat 23-05-11)

«ARTION DICE: yo estoy contento de haberme ganao simplemente el respeto de muchos de los alumnos de allí, que me traten como un profesor»

(3c Chat 23-05-11)

«CELIA DICE: lo mas gratificante paa mi han sido saber llegar a los niños más rebeldes. CELIA DICE: saberles estimular y hacerles ver que lo que estaban haciendo serví para algo

NERON DICE: pero una vez que los pones de tu bando es una satisfacción»

(4 Chat 24-05-10)

Valoran las prácticas como lo mejor de la carrera ya que, como es sabido, la práctica es una de las formas de saber si los conocimientos que han adquirido son para algo y si dan respuesta a las necesidades del aula. Por lo tanto, tienen una gran valoración de las prácticas, poniendo de manifiesto que todo lo aprendido durante estos dos años y medio lo vuelcan en medio año y se sienten realizados por todo el trabajo realizado. Al principio de las prácticas no es tan evidente ya que todavía no encuentran la manera de llegar a manejar todo y a coordinarlo de manera que funcione y por eso comentan que con el paso del tiempo se encuentran más cómodos en la docencia, también debido al dominio que van adquiriendo.

«LUCAS DICE: estoy en el paraiso, como quien dice...

SORAYA DICE: yo la verdad es que noto bastante ya el tiempo que llevo con ellos ya que cada vez me siento mas en casa»

(2c Chat 09-05-11)

Por eso reconocen que lo mejor de la carrera son las prácticas, ya que como hemos comentado antes se sienten realizados y se identifican como docentes que disfrutan de su labor profesional:

«ROSENDO DICE: i yo, ami me encanta ir al colegio

ROQUE DICE: a mi tambien

ROQUE DICE: ojala no acabara esto nunca

MELANIA DICE: lo mejor de la carrera es sin duda las practicas»

(1b Chat 26-04-11)

Y, por lo tanto, tampoco quieren que terminen las prácticas ya que se encuentran realizados a la vez que complacidos del trabajo que están realizando:

«TANIA DICE: muy bien pero con un poco de penilla

SUPERVISORA 1 DICE: pues me alegro de que nadie piense en desertar

ROSENDO DICE: yo tampoco ojala no acabara las practicas»

(3b Chat 30-05-11)

Por último, muestran los sentimientos hacia las personas con las que trabajan, aquellas personas por las que están ahí y que se preocupan diariamente por ellas. Los

alumnos a su vez también les muestran el cariño, ya que ven la implicación, la actualización y la motivación de los prácticos como docentes.

«MELANIA DICE: y con los niños tengo una relacion bastante buena»

(2b Chat 26-05-11)

«MEAFALDA DICE: los chicos en mi cole son un encanto»

(3 Chat 08-06-09)

«TINO DICE: ami me dicen mis alumnos k no m vaya

TINO DICE: k les gusta k este con ellos

AIXA DICE: yo quiero quedarme en junio

TINO DICE: la verdad esk si

SANSON DICE: la verdad que una vez que se acostumbran a tí todo va sobre ruedas»

(3ª Chat 23-05-11)

«ZAIRA DICE: notar el cariño de los niños

ZAIRA DICE: que van aprendiendo contigo

SARAY DICE: ES RARO EL DÍA EN Q NO ME EMOCIONO

SARAY DICE: CUANDO ME DICEN SEÑO TE QUIERO MUCHO

TANIA DICE: Para mi lo mejor es su carita de ilusión cuando estas haciendo algo con ellos que verdaderamente les gusta y les interesa!! No podre olvidar nunca esas primeras risas y ojos atónitos»

(2b Chat 16-05-11)

En relación a los sentimientos negativos que expresan los participantes relacionados con sus vivencias durante las prácticas, una de las situaciones que ha provocado que *Ariel* exprese “me he quedado un poco hundida” ha sido la actitud disruptiva de determinados alumnos que no obedecen, e incluso, manifiestan comportamientos machistas. Esta situación le ha llevado al extremo de sentir miedo y no saber qué hacer:

«ARIEL DICE: ahora ha venio un niño que se fue del colegio porque no le intereSaba

ARIEL DICE: pero es muy conflictivo, y se ha encarado con la de educacion fisica

SUPERVISORA 1 DICE: eso no debiera ser posible ya que todos deben estar escolarizados

ARIEL DICE: y le ha dicho que él no obedece a ninguna mujer

[...]

EMMA DICE: yo, no se que hacer ante esa situacion porque entiendo a Ariel que pase miedo y se quede bloqueada sin saber que hacer

ARIEL DICE: yo lo doi como imPosible iré a clase con casco y rodilleras y listo»

(2 Chat 26-04-10)

Estos comportamientos machistas ya fueron puestos de manifiesto por Granda (1996) en su Tesis Doctoral cuando afirmaba que las futuras maestras perciben que los comportamientos negativos de los alumnos/as y la dificultad en el establecimiento de unas adecuadas relaciones están influidos por el hecho de que el futuro maestro o el

maestro novel sea mujer, aduciendo en este sentido la mayor exigencia y demostración de capacidades que como docentes de esta área se les exige por la tradición existente sobre el modelo de profesor.

Es una realidad, la existencia de un determinado grupo de alumnos en los centros con una gran desmotivación hacia el aprendizaje y que están por obligación dentro del aula, teniendo una gran influencia en el profesorado y en los alumnos en prácticas que se enfrentan por primera vez a este tipo de dificultades, manifestando una gran tristeza y actitud pesimista; así continúa *Ariel* en su reflexión:

*«ARIEL DICE: Supervisora 1 es q los niños de mi centro estan mu desmotivaos
ARIEL DICE: les da igual lo q hagas
ARIEL DICE: no tienen expectativas de futuro
ARIEL DICE: solo tener los 16 pa salir del cole y casarse
SUPERVISORA 1 DICE: Ariel, hoy estás muy derrotista
ARIEL DICE: es q es verdad Supervisora 1
EMMA DICE: YO AL ESTAR DE PRACTICAS Y COMO ME CONOCEN
ARIEL DICE: a veces m pongo triste
EMMA DICE: LES ENTUSIAMA HACER EF
ARIEL DICE: y me implico demasiao con ellos
[...]
ARIEL DICE: y eso m afecta porq a veces lo paso mal»*

(2 Chat 26-04-10)

Nando también expresa su decepción e impotencia por no poder atender correctamente a los alumnos debido a la gran variedad de situaciones a las que se tiene que enfrentar como la diversidad de alumnos a los que atender, adaptar las estrategias metodológicas, evaluar, ... y el gran número de alumnos en el aula:

*«NANDO DICE: el otro día me decepcioné con dos alumnas que se alegraron cuando acabó la clase porque no conseguían darle al volante con la raqueta de badminton.
NANDO DICE: pero tuve que atender tantas otras situaciones que no pude estar mucho tiempo con ellas
[...]
VENUS DICE: cuando tienes muchos alumnos es muy difícil fijarte en todos»*

(2ª Chat 16-05-11)

Cuanto más numeroso es el grupo, más dificultades metodológicas tienen los alumnos en prácticas para la enseñanza de los contenidos. Según Trujillo (2010), los esquemas de organización de la clase, de la asignación de trabajos a realizar se harán más complejos por una parte, y por la otra resulta evidente que cuantos más alumnos haya en el grupo, el docente podrá dedicar menor dedicación o atención directa a cada uno de sus discentes, provocando este tipo de sentimientos negativos. Estas dificultades se acentúan cuando el nivel del grupo-clase no es homogéneo, entendiendo que la

homogeneidad de un grupo es mayor cuanto menor son las diferencias individuales en relación con los contenidos a impartir.

Las dificultades relacionadas con la organización y control de la clase provocan, por un lado, en *Rosendo* un sentimiento de agobio debido al excesivo uso de la voz, para dar información de las tareas a los alumnos y para mantener el orden en clase, a lo largo de una jornada escolar completa:

«ROSENDO DICE: yo la voz lo llevo fatal

TEO DICE: hay que guardar siempre las distancias con los niños

ODÍN DICE: CLARO....yo tengo un silvato tb...

ROSENDO DICE: cuando tengo que dar muchas clases seguidas me agobio

TEO DICE: que te traten de maestro

ROSENDO DICE: por que me falta la voz

SANCHO DICE: yo, tengo que chillar, pero para explicar m callo asta que ellos no estan completamente en silencio y me pongo muy serio»

(2b Chat 16-05-11)

Y por el otro, *Selena* considera como fracaso durante el desarrollo de las prácticas “las interacciones entre los grupos y la no discriminación por parte de algunos grupos” (3c Chat 23-05-11), refiriéndose a la dificultad de encontrar la estrategia correcta para realizar los agrupamientos en los diferentes juegos o actividades.

Muchos son los autores los que destacan que estas preocupaciones relacionadas con la organización y control de la clase durante las prácticas son de las que más les angustian (Mellado y Bermejo, 1995; Calvo de Mora, 2000; Eirín, García Ruso y Montero, 2009; Sandoval, 2009; Martínez Álvarez, Mañeru y Rodríguez Navarro, 2010; Barba, 2011; López Gutiérrez y Romero, 2013). Los estudiantes se ven indefensos en esta competencia y con pocos recursos recibidos en otras asignaturas de la carrera. Desde los seminarios de debe transmitir una actitud de calma para que indaguen en los recursos que ellos tienen de asignaturas y experiencias previas, que son más de los que en un principio piensan. Estos autores continúan señalando que parte de estas angustias puede ser debida a las expectativas irreales que tienen sobre qué deberían lograr en el Prácticum, por lo que las preocupaciones deben ser abordadas de manera conjunta con las expectativas para evitar que una meta irrealista incremente la innecesariamente tensión.

Ante el planteamiento de la pregunta por parte de la Supervisora “¿aparte de EF dais otras materias?” (1b Chat 26-04-11), gran parte de los alumnos responden

afirmativamente. Esta situación, como comentábamos anteriormente, es considerada por la mayoría como una buena experiencia, sin embargo, también nos hemos encontrado con la intervención de *Marcelo*, el cual manifiesta que se aburre, debido a que la impartición de esas materias la realiza el maestro tutor:

«SUPERVISORA 1 DICE: A parte de E:F, dais otras materias???

[...]

MARCELO DICE: si

MARCELO DICE: mate y lengua

ZAIRA DICE: en el m1 di lengua y mates pero ahora solo e.f.

MELANIA DICE: si lengua, matematicas, conocimiento....

SANCHO DICE: yo tambien doy mates y lengua

MELANIA DICE: lo q toke

ROSENDO DICE: claro yo doi matematicas lenguaje y conocimiento del medio a la misma clase

[...]

SUPERVISORA 1 DICE: y son buenas las experiencias???

SANCHO DICE: a mi m resultan mas complicadas que las clases de ed. fisica

MELANIA DICE: todo lo q sea experiencia es bueno, aunq sea para rectificar

OLIVER DICE: se aprende mucho cuando estas en situacion real

MARCELO DICE: la verdad k en esas horas la clase la da el tutor y t sientes un poko inservible

VENUS DICE: a mi me encanta, cada dia que voy al colegio mas ganas tengo de sacarme las oposiciones

[...]

MARCELO DICE: ya k t dedikas a korregir y poko mas

MARCELO DICE: por lo menos en mi kaso

ROSENDO DICE: i yo, ami me encanta ir al colegio

ROQUE DICE: a mi tambien

ROQUE DICE: ojala no acabara esto nunca

MARCELO DICE: pero las klases de ef es distinto

ROSENDO DICE: sin duda

SANCHO DICE: yo m aburria observando en lengua y mates y ahora las llevo yo

ROSENDO DICE: i donde mas aprendes

MARCELO DICE: ves k t gusta d verdad

MARCELO DICE: Sancho tio yo sigo aburriéndome»

(1b Chat 26-04-11)

Diversas opiniones apuntan a que el tutor debe proporcionar, con su propia actuación, modelos de intervención docente y facilitar la reflexión continua sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (Romero y Ortíz, 2008). Sin embargo, las expectativas de aprendizaje que *Sira* llevaba sobre su tutor asignado no se cumplen, provocando un sentimiento de desmotivación:

«SIRA DICE: yo muy bien pero con ganas de acabar pq no estoy muy motivada con el profe que me ha tocado

[...]

SIRA DICE: bueno yo, he observado mucho, pero sinceramente, he aprendido menos de lo que creia

[...]

SIRA DICE: he aprendido, sobretodo, a que no quiero seguir una dinamica como la que he estado viendo durante este periodo de 3 practicas»

(3b Chat 30-05-11)

En la categoría 4.3. *Desconcierto y ambigüedad* hemos incluido las referencias en las que los alumnos expresan sentimientos de duda, desconcierto o ambigüedad en relación a su actuación o vivencia experimentada.

En los chats aparecen inseguridades sobre si serán capaces de responder a los que consideran los retos básicos de este periodo. Así, *Selena*, en relación a la creación de ambientes motivadores, manifiesta no saber si está actuando correctamente para cumplir las expectativas de los alumnos en las clases de EF:

«SELENA DICE: Yo tengo hoy una sensación muy extraña. Creo que no lo estoy haciendo bien...»

LETICIA DICE: ¿por qué no Selena?!

SELENA DICE: Porque crear ambientes motivadores cuando hay problemas entre ellos es muy difícil. y me da la sensación que esperan hacer otras cosas (futbol o lo que ellos quieran) y es importante diferenciar entre la clase de EF y el recreo. Muy importante»

(2c Chat 09-05-11)

Otra situación, relacionada con el alumnado, que ha generado dudas en el alumno en prácticas cuando adquiere su nuevo rol de docente durante la realización de las prácticas, ha sido la elección de ser autoritario y mantener las distancias con los alumnos o la conveniencia de darles confianza y ser su amigo:

«ARIEL DICE: en ocasiones te acercas a ellos y te agradecen el acercamiento, pero otras veces les molesta que te acerques»

ARIEL DICE: por ello me descoloca la situación»

(1 Chat 19-04-10)

Si nos centramos en el maestro-tutor con una formación y con una motivación para desarrollar la labor formativa, Romero y Ortíz (2008) afirman que su figura es fundamental para que los estudiantes conozcan modelos de actuación, mediante la observación y la reflexión sobre situaciones reales de la práctica y que les faciliten las tareas en el centro educativo. Igualmente, precisan las ayudas para que se puedan implicar progresivamente en situaciones reales de docencia a través de la participación, preparación y desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las indicaciones que el tutor les facilite. Sin embargo, para algunos estudiantes como *Junior*, el hecho de no reproducir el modelo de clase del tutor, aun teniendo libertad para ello, le genera una serie de temores infundados:

«JUNIOR DICE: lo que quiero decir es que en mis clases no tengo realmente problemas muy difíciles
SUPERVISORA 1 DICE: y sobre todo disfrutar y aprender con tus prácticas
JUNIOR DICE: aunque creo que me he acomodado un poco a seguir la línea de mi profesor
JUNIOR DICE: antes, preparaba más clases y eso
JUNIOR DICE: ahora casi que reproduzco las tuyas
JUNIOR DICE: y solo me limito a introducir una metodología distinta
SUPERVISORA 1 DICE: si no tienes problemas, mejor que mejor, pero siempre hay aspectos que son necesarios trabajar, desde el respeto a la autoestima si lo primero más o menos está conseguido. Tampoco te agobies por no preparar las clases
JUNIOR DICE: no se, usar tarjetas de colores, decirles para que trabajen, que ellos hagan sus grupos
SUPERVISORA 1 DICE: creo que lo que estás haciendo es correcto
JUNIOR DICE: y cosas así
JUNIOR DICE: me va bien, y a mi profesor le gusta esas nuevas ideas que aporté en las clases
JUNIOR DICE: pero es eso, hago lo que él hace
SUPERVISORA 1 DICE: siempre solemos reproducir los modelos más cercanos
JUNIOR DICE: y me da rabia porque tengo libertad para hacer lo que quiera
SUPERVISORA 1 DICE: y en algunos casos no está mal partir de ahí ya que eso te facilita los primeros contactos en los que vuestra inseguridad es grande
JUNIOR DICE: mi miedo al principio, era romper los planes de mi profesor
JUNIOR DICE: no se su programación y eso
JUNIOR DICE: el profesor dice que no me preocupe
JUNIOR DICE: pero realmente no se hasta que punto es bueno o malo para los alumnos que de clases un poco están desatónos con lo que ellos trabajan
SUPERVISORA 1 DICE: suele pasar, yo también te digo como él, sé tú mismo, y si al principio necesitas más o menos reproducir lo que hace tu tutor, no pasa nada
JUNIOR DICE: quiero decir en tu línea
JUNIOR DICE: supongo
JUNIOR DICE: el caso es que tabajo agusto
SUPERVISORA 1 DICE: dale tiempo al tiempo, ya verás como poco a poco vas siendo más innovador
JUNIOR DICE: eso espero»

(1 Chat 27-04-09)

Por último, nos encontramos con las dudas de varios estudiantes al descubrir durante las prácticas la satisfacción o preferencia para dedicarse a la enseñanza con niños de otra etapa, como educación infantil:

«TOMÁS DICE: por cierto a alguno le pasa lo que a mí; creo que he descubierto que me gusta más infantil que primaria
[...]
TOMÁS DICE: a buenas horas mangas verdes
ZAIRA DICE: sí ami
[...]
OLIVER DICE: yo doy clase a 6º y 5º de primaria y a 1º y 2º de secundaria
MARCELO DICE: no doy a infantil
TOMÁS DICE: y que hacemos
ROSENDO DICE: a mí me apasa lo mismo con los niños más pequeños
TOMÁS DICE: lo dejamos o hacemos otra carrera
ROSENDO DICE: los prefiero
[...]
SANCHO DICE: no he probado con infantil, pero también prefiero los más pequeños 1º y 2º

VALENTIN DICE: yo infantil no doy pero prefiero niños de primero hasta cuarto de primaria k mas grandes

SUPERVISORA 1 DICE: Trabajar con infantil es una buena experiencia

SUPERVISORA 1 DICE: pero siempre debéis tener la primaria como referencia»

(1b Chat 26-04-11)

A pesar de provocar inseguridades y preocupaciones en los estudiantes las vivencias durante el Prácticum, quizá debido a la falta de experiencia en la práctica docente (Romero y Ortíz, 2008; Casado, Losa, López, García y Cózar, 2009), los discursos analizados ponen de manifiesto la gran influencia del papel de los sentimientos, sobre todo positivos, en la motivación del profesor, en su forma de pensar y aplicar la enseñanza, y en los procesos de cambio de su propio conocimiento y de sus prácticas de enseñanza.

Podemos afirmar, que los sentimientos son un aspecto esencial de las vidas de los seres humanos; pero también, tras el análisis realizado, y coincidiendo con Badia (2014), son un aspecto muy importante de la actividad cotidiana docente de los profesores, puesto que son originados por la interacción educativa con sus estudiantes, también por las relaciones con sus compañeros maestros, los directivos de sus centros educativos, los padres, los inspectores, o los responsables de las políticas educativas o universitarias que afectan a aspectos de su propia docencia.

7. LA VALORACIÓN DEL PRÁCTICUM DESDE LOS APRENDIZAJES ADQUIRIDOS.

Esta categoría recoge los comentarios que, a partir de experiencias y reflexiones, hacen referencia a los aprendizajes adquiridos durante el periodo del Prácticum en los centros escolares. Analizando los chats y los documentos de reflexión en autoevaluación del alumnado hemos encontrado un número importante de comentarios referidos a ciertos aprendizajes que valoran como muy relevantes dentro del período Prácticum y que hemos categorizado en:



Figura 5.8. Aprendizajes identificados en los chats y documentos de reflexión

↪ **Aprendizajes relacionados con la interacción con otros maestros.** Los alumnos manifiestan haber aprendido a trabajar en equipo y la importancia de generar un buen ambiente de trabajo dentro del claustro. Así, Carmina en su documento de reflexión, especifica “He aprendido a trabajar en equipo, codo a codo con otros profesores y la importancia de la unión del claustro”. Un aspecto importante de esta interacción y trabajo en equipo que los estudiantes en prácticas destacan es la importancia del trabajo interdisciplinar en el proceso de enseñanza aprendizaje para conseguir unos objetivos comunes. Son conscientes de la necesaria coordinación de esfuerzos entre los docentes de las diferentes asignaturas, de forma tal que se garantice la debida sistematización e integración de los conocimientos y habilidades en las sesiones y tareas llevadas a cabo.

Una cosa que sí he aprendido es a trabajar de manera interdisciplinaria puesto que en mi centro todos los maestros/as se ponen de acuerdo para elaborar las sesiones ayudándose unos de otros y mezclando áreas en diversas tareas. (Documento reflexión Lara)

Este trabajo interdisciplinario conlleva un compromiso y confianza en el buen hacer del resto de compañeros, en el que la comunicación entre los docentes debe ser cordial y continúa para que la enseñanza sea efectiva y los resultados positivos se vean reflejados en los alumnos. Estas relaciones afectivas entre el profesorado pueden verse reflejadas en la enseñanza en valores que, de manera implícita, transmite el profesorado a sus alumnos, como así manifiestan algunos estudiantes:

He aprendido que las relaciones con los demás profesores es fundamental para que el desarrollo del centro sea correcto, creando un ambiente de enseñanza en valores y si los propios profesores son los que no se llevan bien, como van a enseñarle eso a los niños, sin duda hay que predicar con el ejemplo. (Documento reflexión Roque)

He aprendido que es muy importante llevarse bien con los demás profesores del colegio, porque de los “malos rollos” los niños se dan cuenta muy pronto, y no podemos dar una enseñanza en valores si son los profesores los primeros que no los utilizan en la vida real. Es muy importante que los profesores se lleven bien entre ellos, ya que a la hora de hacer actividades todo estará mejor organizado y elaborado. (Documento reflexión Venus)

↳ **Aprendizajes relacionados con la comunicación con el alumnado.** La comunicación (información o mensaje del profesor) es considerada como uno de los factores determinantes de la acción educativa, hasta tal punto que la intervención verbal del profesor puede modificar el contexto educativo y dar lugar a distintos comportamientos (Blázquez, 1982). Así, *Maikel* reconoce en su documento de reflexión “haber mejorado la dialéctica en público” y *Tino* “cómo dirigirme y hablar al grupo y de manera individual, usar un lenguaje claro, sin tecnicismos, ser conciso y breve para que capten la idea fundamental de la actividad”. Podemos decir entonces que, el conjunto de códigos verbales presentes en el aula, está compuesto por un porcentaje de lenguaje técnico o disciplinar y otro de lenguaje coloquial, siendo necesario que el docente, en su rol de comunicador, demuestre coherencia en su discurso. Es fundamental que se exprese con claridad, fluidez, seguridad y que permita la exposición de ideas con la suficiente amplitud para dar lugar a la crítica y fomentar feedback, para que la experiencia educativa sea realmente enriquecedora.

Por su parte, *Vicky* y *Leticia*, en sus intervenciones en el chat, agregan la utilización de las demostraciones para aumentar la efectividad en sus explicaciones:

VICKY DICE: por ejemplo a mi me han enseñao a explicarme mejor, a sintetizar y no complicarme tanto la vida en las explicaciones

LETICIA DICE: eso lo hemos aprendido todos

LETICIA DICE: explicarnos en 4 frases y una demostración. En vez de explicar todo con pelos y señales... es mucha información, (3c Chat 23-05-11)

En esta comunicación con el alumnado también afloran los temores para hablar en público. Así, los estudiantes reconocen que las prácticas les han facilitado superar “la vergüenza” de hablar en público o “miedo al ridículo”, adquiriendo una actitud cada vez más desinhibida:

He aprendido a hablar en publico , despacio , vocalizando y sin esforzar la voz, hablar sin vergüenza (Documento reflexión Roque)

Perder el miedo al ridículo en alguna que otra tarea (cuento motor, canciones, etc.). (Norman)

He aprendido a hablar en público, despacio y vocalizando correctamente, sin vergüenza y con firmeza, estando segura de lo que digo, sin titubear ni dudar de lo explicado, ya que si estas inseguro, los niños se dan cuenta enseguida, lo que puede llevar al desastre de la clase. (Documento reflexión Venus)

↪ **Aprendizajes relacionados con la interacción y el trato personal con el alumnado.** En las reflexiones se aprecia la importancia que los estudiantes en prácticas dan a las relaciones que se establecen maestro-alumno, teniendo en cuenta las características propias de estas edades, expresando Tomás “Me ha enseñado a tratar con niños pequeños y a pensar como ellos”, pero también llegando a conseguir un equilibrio entre una actitud distante o amigable:

Tener actitud algo más dura y firme para marcar normas, lo que me costaba antes de hacer las practicas y esa excesiva permisividad a veces han acabado en tomaduras de pelo. (Documento reflexión Saray)

a interactuar con los alumnos, a tratarlos, a ser su maestra pero también su amiga (Documento reflexión Carmina)

He aprendido a tratar a los niños con cariño y respeto, pero también con firmeza, para conseguir los objetivos planteados para cada clase.. (Documento reflexión Sancho)

Roque concreta sus aprendizajes a la hora de tratar con los alumnos en “cómo elogiar, cómo ignorar, cómo recompensar, cómo castigar, cómo usar la técnica de mandar a un niño a un rincón, cómo tratar la ira o agresividad presentes en muchos niños”, mientras que Marcos reconoce haber aprendido “que cada niño es un mundo distinto y que hay que saber cómo tratarlo porque cada uno responde de una manera distinta y lo que para uno no tiene importancia para otro le puede suponer un duro golpe”. Ante esta diversidad, Venus destaca el valor del trato igualitario y no

discriminatorio reconociendo haber aprendido a “tratar a todos los alumnos por igual, sin que haya favoritos, sin que unos tengan más privilegios que otros”.

↪ **Aprendizajes relacionados con la adaptación a diferentes situaciones.** De aquí se desprende, en primer lugar, la importancia del conocimiento del contexto:

- A nivel de centro, manifestando *Nando* que para conocer el colegio al que se llega para realizar las prácticas hay que empezar por conocer “el Proyecto Educativo, el R.O.F. (Reglamento de Organización y Funcionamiento), la programación de la asignatura que han llevado los docentes que nos preceden [...]y las características del colegio tanto por fuera (localidad, barrios, economía, cultura, normas y costumbres, etc.).

- A nivel de aula, aprendiendo *Sancho* que las circunstancias del contexto de cada clase pueden hacer que funcionen o no las sesiones preparadas “y en relación con esto, que cada clase es un mundo diferente”. Adaptaciones que También *Tania* y *Teo* expresan en los siguientes términos:

También (he aprendido) a como debemos adaptarnos a los alumnos, a las características del grupo, al número de alumnos, al material, a los espacios, a dar posibilidades diferentes para que nuestros alumnos adquieran tanto aprendizaje de conocimientos como educación. (Documento reflexión Tania)

(He aprendido) A elaborar una unidad didáctica o una programación adaptándola a unos casos y unos alumnos reales. Organizar efectivamente una clase de alumnos de distintas edades, así como elaborar y organizar actividades adecuadas para unos alumnos y ciclos determinados. Multitud de estrategias para motivar y organizar a cada grupo de niños, no todos son iguales, ni tienen las mismas motivaciones, depende en gran medida de la edad, esto solo se aprende con la experiencia real. (Documento reflexión Teo)

Y, en segundo lugar, los estudiantes hacen referencia a la capacidad de improvisación que han desarrollado debido a que, como dice *Venus*, “nunca sale todo como lo tienes planeado, que muchas veces tienes que cambiar el desarrollo de la sesión porque no funciona en una clase y en otra sí”. Así encontramos reflexiones como:

He aprendido a planificar una unidad didáctica y realizar las adaptaciones adecuadas según los alumnos correspondientes, ya que no siempre lo que tienes escrito y crees que va a funcionar y luego no sale bien, por ellos tienes que aprender a realizar las adaptaciones adecuadas. (Documento reflexión Oliver)

Adaptarme a las diferentes situaciones en clase, improvisar, realizar variantes sobre la marcha, visualizar una clase y ver los problemas existentes (Documento reflexión Carmina)

En esta línea, *Lara* comenta que sobre todo han aprendido que la práctica no tiene nada que ver con la teoría puesto que surgen multitud de problemas que nunca son esperados, debiendo buscar, en la mayoría de los casos de una manera improvisada, la manera más fácil de responder a dicha práctica.

↳ **Aprendizajes relacionados con el tipo de alumnado** que los estudiantes en prácticas se encuentran en las aulas. *Venus* hace referencia a la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo:

He aprendido a trabajar en las diferentes asignaturas con niños con NEE, a modificar las tareas según sus necesidades. (Documento reflexión Venus)

Sin embargo, *Nando*, en su reflexión sobre sus aprendizajes, amplía el concepto de atención a la diversidad al hecho de ofrecer a cada alumno la ayuda pedagógica que él necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado, es decir, adaptar la enseñanza a las diferentes capacidades, intereses y motivaciones del alumnado:

Atender las diferentes necesidades educativas del alumnado (n.e.e., diferentes capacidades y motivaciones, etc.) (Documento reflexión Nando)

↳ **Aprendizajes relacionados con la actuación ante problemas de disciplina de los alumnos.** Los estudiantes en prácticas expresan haber aprendido nuevas formas de actuar ante los comportamientos negativos de los alumnos, a comprenderlos y a saber reaccionar ante dicha situación. *Nando* ha aprendido a controlar la disciplina para el buen desarrollo de las actividades mediante la consecución de la confianza de los niños conflictivos y, sobre todo, a través “diálogo, diálogo y más diálogo entre alumnos/as y profesor”. *Saray* especifica como herramientas para resolver conflictos, el proyecto Espacio de Paz, la elaboración de unas normas de comportamiento de clase, y la concreción de las consecuencias si no se cumplen dichas normas. Mientras que, *Lara* destaca la importancia de los castigos:

Otro aspecto importante son los castigos, los cuales los hemos tratado de manera directa con los niños, mediante los chat, por los foros, etc., y con los que hemos aprendido mucho puesto que muchos nos sentíamos muy principiantes ante estas situaciones. (Documento reflexión Lara)

↳ **Aprendizajes relacionados con el funcionamiento de un centro escolar.** Debemos destacar que muchas de las tareas que implica la dinámica de un centro escolar sólo se puede conocer desde dentro, como determinadas tareas administrativas

o, como especifica Lara, el manejo de la aplicación Séneca para la gestión académica de los centros dependientes de Junta de Andalucía:

He aprendido a realizar multitud de tareas de organización y gestión del centro: trabajo en Séneca, uso de una plataforma con los alumnos para trabajar la Educación Física de una manera virtual (averroes), organización y creación de un proyecto de tolerancia (Documento reflexión Lara)

He aprendido como funciona un centro: los claustros, los seminarios, el trabajo personal, los departamentos, etc. (Documento reflexión Venus)

Con el tiempo me he dado cuenta de cómo funciona la escuela a nivel administrativo, aprendiendo como se organizan los profesores para que el centro funcione correctamente, además poco a poco fui viendo como eran las de los maestros en el colegio (Documento reflexión Roque)

He aprendido el funcionamiento de un colegio determinado, administrativo, recursos humanos, pues cada colegio es diferente, y no hay una estructura y funcionamiento rígido para todos los centros, depende de algunos factores. (Documento reflexión Teo)

En esta misma línea, Yago los denomina como “aprendizajes más allá de lo didáctico”, explicando que lo que le ha aportado el Prácticum en el colegio no se ha limitado a la observación y participación en Educación Física, sino que se ha involucrado en todos los campos posibles relacionados con el funcionamiento del centro: tareas propias de jefe de estudios, de secretaria, de psicólogo (llegando a hablar incluso en una ocasión con la madre de un alumno para que lo motivase a hacer deporte competitivo de nivel fuera del colegio).

↪ **Aprendizajes relacionados con la aplicación de los conocimientos adquiridos en la Facultad de Educación al contexto de un centro escolar.** Como podemos observar en las siguientes reflexiones, los estudiantes en prácticas manifiestan principalmente una desconexión entre la formación que se recibe en las diferentes asignaturas de la carrera y la realidad que se encuentran en el centro de prácticas:

He aprendido que la realidad que nos hacen ver en la facultad es muy diferente a la que hay en los colegios reales. (Documento reflexión Venus)

Las practicas planteadas en la facultad no se pueden aplicar directamente con los niños, requieren de adaptaciones. (Documento reflexión Saray)

Esta brecha entre la teoría y la práctica constituyen dos realidades autónomas que gestionan conocimientos de diferente envergadura y se desenvuelven en contextos también distintos, como la universidad y la escuela, encontrándose, como afirma Álvarez (2012), en una situación de permanente tensión: se necesitan y se justifican

mutuamente, sin embargo, con frecuencia se ignoran la una a la otra, siendo esta quiebra una de las principales fuentes de problemas para los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Rosendo* y *Yago* así lo reflejan en sus reflexiones finales:

En la carrera se aprenden muchos conceptos y teorías de funcionamiento pero hasta que no tomas contacto con la realidad no sabes de verdad lo que es (Documento reflexión Rosendo)

Lo más importante de todo para mi ha sido el verdadero funcionamiento del colegio, los alumnos y alumnas, las clases, horarios, organización, claustros, todo el papeleo, no es como se ve durante la carrera de forma tan aislada y lejana, no es como me lo esperaba, y contrastando con otros compañeros también diferente en otros centros. (Documento reflexión Yago)

↳ ***Aprendizajes relacionados con la gestión de la seguridad y el material en las clases de Educación Física.*** La utilización eficaz del material propicia la consecución de objetivos, facilita la motivación y garantiza la seguridad en la realización de las actividades. Así, *Teo* reconoce, en su documento de reflexión, haber aprendido a gestionar el material, controlar la seguridad en el aula de EF y utilizar los recursos y medios audiovisuales e informáticos para que los alumnos aprendan determinados conocimientos de un modo original. Pero también, *Nando*, haciendo referencia a los cambios en la climatología y su influencia en el desarrollo de las clases de Educación Física señala haber aprendido a “controlar las instalaciones y materiales a favor del buen desarrollo de la clase (sol y viento en pistas deportivas, calor en el gimnasio, etc.)” (Documento de reflexión *Nando*).

↳ ***Aprendizajes de técnicas y estrategias relacionadas con una gestión efectiva de la clase, tanto en el aula como en el patio.*** Como ya hemos comentado en análisis anteriores, de las características del área de Educación Física deriva su peculiar dificultad organizativa ya que presenta importantes diferencias respecto al resto de materias: diferentes espacios, diferentes materiales, variados agrupamientos, distintas formas de evolucionar en la clase tanto alumnos como profesor, etc. Esta casuística obliga a los estudiantes en prácticas a tener que descubrir diferentes estrategias:

He aprendido a gestionar los tiempos y agrupaciones del alumnado (Documento reflexión Marcelo)

He mejorado en el control de la clase para que los niños se centren en sus tareas y guarden silencio mas fácilmente. (Documento reflexión Roque)

He aprendido como tener a todos los niños callados en clase y la forma en la que puedo centrar su atención en mis explicaciones. (Documento reflexión Sancho)

He aprendido a tomar el control de una clase y que los alumnos me obedezcan. (Documento reflexión Valentin)

Transmitir información concreta y precisa para que te preste atención el alumnado. Distintas estrategias y metodologías para controlar la clase mediante el lenguaje verbal y corporal. (Documento reflexión Nando)

La adquisición de estos aprendizajes para *Rosendo* tiene como consecuencia la superación del sentimiento de inseguridad que le provocada no controlar dichas situaciones:

Al principio de las practicas las clases en el patio no las controlaba muy bien aunque en el aula si que me notaba totalmente inseguro y creo que al final de las practicas he conseguido defenderme bastante bien en el aula y llegar a realizar muy buenas clases en el patio (Documento reflexión Rosendo)

↪ **Aprendizajes relacionados con la capacidad crítica y de reflexión sobre la práctica.** La mejora de la capacidad de reflexión ha sido un aspecto bastante importante y destacado también por parte de los estudiantes en prácticas en su documento de autoevaluación, porque, según justifica *Carmina*, “he indagado en mí misma, en mis sentimientos, sensaciones... y lo he compartido con todos mis compañeros”. Para *Roque* anotar en un diario aquellas actividades que han ido bien y aquellas que no han ido tan bien, e intentar encontrar la causa, le ha ayudado a mejorar dicha capacidad. En relación a la capacidad crítica, encontramos las siguientes reflexiones:

Aprendes a ser auto critico con lo que has realizado en la clase y si crees que a funcionado o tienes que modificar algo que se pueda mejorar o que no ha funcionado. (Documento reflexión Oliver)

He mejorado mi capacidad de crítica tanto particularmente como a sesiones ajenas como las que realizaba mi tutor, pudiendo enriquecerme mucho con las observaciones de las sesiones que he llevado a cabo durante la primera parte del Prácticum y comprobando como la observación directa es un método de aprendizaje bastante bueno. (Documento reflexión Odín)

Observamos así como la reflexión sobre la práctica, es reconocida como un proceso que el docente debe usar constantemente para darse cuenta de lo que sucede en el aula y para autoevaluar su intervención, con la finalidad de hallar áreas de oportunidad que se puedan mejorar con una intervención oportuna por parte de él mismo, mediante la detección de situaciones problemáticas las cuales repercuten en el desarrollo de competencias en sus alumnos, en el logro de los propósitos planteados en el desarrollo de un contenido y en el desarrollo profesional del maestro.

Para concluir, y como valoración global de los aprendizajes adquiridos durante las prácticas, la mayoría de los estudiantes consideran este periodo como el más enriquecedor de la carrera, en el que más han aprendido, porque es, en su opinión el momento en el cual toman contacto con directo con la realidad escolar y donde realmente conocen como es la escuela y como se trabaja en ella:

En definitiva, creo que el periodo de prácticas ha sido el más enriquecedor de toda la carrera, junto con otras asignaturas con alto contenido práctico. Ya que en las clases de este tipo, es donde realmente nos enfrentamos a algo parecido a lo que se da en los colegios. (Documento reflexión Sancho)

*En este periodo he aprendido de mi tutor, de los demás profesores, de los niños, de la carrera(poniendo en practicas conceptos adquiridos en la facultad), etc
Para mi el Practicum sin duda ha sido el periodo mas enriquecedor de la carrera en el que mas he aprendido y en el que sin duda he visto lo que es ser maestro. (Documento reflexión Roque)*

ZAIRA DICE: creo que hemos aprendido más ke en toda la teoria de la carrera

TANIA DICE: estoy de acuerdo contigo

SUPERVISORA 1 DICE: esos es bueno

VALENTIN DICE: y yo también (3b Chat 30-05-11)

Además, ha sido el espacio donde poder aplicar y asimilar los conocimientos adquiridos en las diferentes asignaturas impartidas en la facultad, dándole un sentido práctico y afianzando las habilidades y destrezas necesarias para el desempeño de la docencia:

En mi opinión en la práctica que hemos realizado, es cuando verdaderamente hemos conseguido o hecho nuestros todos y cada uno de los aprendizajes que hemos intentado captar durante los tres años de la carrera (Documento reflexión Roque)

Durante este periodo de prácticas he conseguido adquirir las destrezas y habilidades necesarias para desempeñar mi trabajo como futuro docente con garantías, porque aunque sabia muchas cosas relacionadas con la teoría del funcionamiento de un colegio y del aula, ahora he podido poner en practica todo eso y he conseguido afianzar estos conocimientos de una forma mas segura (Documento reflexión Sancho)

Aplicar la teoría a la práctica docente, pues es en las prácticas donde el futuro docente enlaza todos los conocimientos adquiridos como especialista en E.F. además de ser este tramo de prácticas reales con los alumnos, el más rico en experiencias y conocimientos. (Documento reflexión Teo)

En conclusión, durante el periodo de prácticas aprendes a trabajar con los niños y entiendes muchas de las asignaturas de la carrera que antes la verdad es que pensaban que para que servían y la verdad es que la mayoría nos pueden ser útiles. (Documento reflexión Valentin)

En definitiva, el Prácticum, concluyen muchos de los estudiantes, ha sido el periodo durante el cual han descubierto verdaderamente su vocación para dedicarse a la enseñanza. Se reconocen como maestros, identificándose con las tareas propias de los docentes y viendo en ellas un motivo importante de desarrollo personal, a la vez que profesional:

Las clases prácticas y el periodo de practicum, son lo que realmente nos forman como maestros, y nos permiten saber si este trabajo es el que queremos o si por el contrario, no servimos para esto. También nos permiten innovar y aplicar a la escuela todos nuestros esfuerzos, para comprobar en que manera son validos. (Documento reflexión Sancho)

Hay algo que no me ha enseñado el practicum y que he conocido gracias a él, " Tengo vocación para los niños y que quiero ser maestro de primaria." (Documento reflexión Tomás)

TANIA DICE: lo mas importante es que me he dado cuenta de que me encanta esta profesión y tengo muchas más ganas de conseguir dediCARME A ESTO

[...]

SANCHO DICE: yo tambien, me he dado cuenta que esto es lo mio (3b Chat 30-05-11)

CONCLUSIONES

-

Entendiendo que las conclusiones van a constituir las "proposiciones" construidas a partir del análisis de los datos, y van a suponer un cúmulo de "nuevos conocimientos" logrados desde el estudio de la realidad investigada (Rodríguez, Gil y García, 1995), éstas no son una aportación finalista en el proceso, se constituyen en algo vivo, que durante el proceso se han ido construyendo y reconstruyendo, podríamos decir que desde el primer momento que entramos en contacto con el campo de estudio y comenzamos a recabar los primeros datos.

Para el desarrollo de las conclusiones nos basaremos en los interrogantes de partida que planteamos al inicio de la tesis y su concreción en objetivos específicos.

En una primera aproximación analizando el nivel de participación del alumnado en los seminarios virtuales a través de la mensajería instantánea se constata como a través de dicha virtualidad de los seminarios se fomenta la colaboración, implicación y participación de todos los alumnos, especialmente de aquellos que se sienten más intimidados a la hora de hablar en público.

Los participantes en los Chats se encuentran más desinhibidos y predispuestos a participar cuando debaten a través de espacios virtuales que cuando se encuentran en reuniones presenciales, situación que se ha visto favorecida en nuestras sesiones gracias a las intervenciones de los supervisores, que se han centrado en administrar y organizar la dinámica de las sesiones de mensajería instantánea y en interesarse por el alumnado interpellando su responsabilidad en el grupo. Si no en la misma medida, si se ha logrado abrir -entreabrir- una puerta a la comunicación y la participación de los tutores. Evidentemente la presencia de dos de ellos en las conversaciones de chat, no es muy significativa, pero frente a su no participación en los seminarios presenciales, podemos decir que ha sido una mejora.

En relación a los temas y preocupaciones de los implicados en las prácticas desde el análisis de los diálogos mantenidos a través de la mensajería instantánea y las reflexiones realizadas por alumnado y supervisores, comprobamos que el contexto o entorno en el que se encuentra ubicado el centro y los condicionantes o determinantes para el desarrollo del currículum, el desarrollo práctico de los elementos del currículo, así como el diseño de dichos elementos que el alumnado en prácticas ha tenido que elaborar, han centrado las tres principales temáticas.

Es importante destacar que estamos ante una herramienta que nuestros estudiantes utilizan como medio de comunicación habitual, esto facilita una familiaridad y naturalidad en la comunicación que posibilita la aparición de temáticas que reflejan sus preocupaciones como docentes. Principalmente a los estudiantes les preocupan, por un lado, la metodología o acciones que realizan como profesores en proceso de enseñanza aprendizaje con la intención de enseñar y educar debido a la gran variedad de nuevas situaciones a las que se enfrentan y el escaso bagaje de recursos metodológicos que poseen, y por el otro, los problemas que les han dificultado ese proceso de enseñanza aprendizaje con el que se han enfrentado por primera vez en el Prácticum, destacando los problemas de organización y control, la disciplina en el aula, la integración de los alumnos con NEE, las dificultades climáticas que condicionan las clases de Educación Física y la forma de relacionarse con el alumnado.

Y es que, las particularidades del área de Educación Física se reflejan, en primer lugar en las interacciones que se producen entre los alumnos y el profesor o entre los propios alumnos para la organización de las actividades motrices; en segundo lugar, el contexto en el que desarrolla la asignatura hace que se tengan que dominar diferentes técnicas y acciones relacionadas con la comunicación que se produce entre el profesor y sus alumnos para dar la información inicial, el conocimiento de resultados y mantener el orden y las actitudes correctas; en tercer lugar la atención al alumnado con NEE que requiere experiencia y habitualmente asesoramiento por la diversidad de situaciones; y en cuarto lugar, los espacios disponibles en los que se desarrollan las clases, la mayoría de las veces en lugares abiertos como el patio o pistas polideportivas, hace que se dependa a menudo de los cambios en las condiciones meteorológicas a lo largo del año.

Así, esta implicación y participación de todos los intervinientes por medio de las diferentes temáticas abordadas se ha concretado en los seminarios virtuales en forma de debates de discusión, a través de numerosas argumentaciones y contraargumentaciones, como espacio para compartir todas las experiencias vividas durante el Prácticum y generar reflexiones.

Reflexiones que, a pesar de la rapidez con la que discurren las conversaciones en las sesiones de mensajería instantánea, esta herramienta ha favorecido, tanto en colaboración donde unos y otros realizan aportes, como individuales, sobre diferentes aspectos relacionados con la educación y el desarrollo del Prácticum. En ocasiones las reflexiones individuales aparecen tras la lectura de las “reflexiones colaborativas” en la conversación mantenida, por lo que es conveniente poner a disposición de todos los implicados el discurso generado. Así, aparecen reflexiones que se realizan directamente sobre los datos empíricos con que se encuentran al tratar de desempeñar las diferentes tareas que posibilita el Prácticum, y otras que llevarían a replanteamientos más globales de nuestras ideas o creencias y están formadas por la confluencia de los planteamientos y situaciones de la práctica de la que han sido observadores o protagonistas.

Además, hemos constatado que, a partir de la exposición de los problemas aparecidos durante el Prácticum en los seminarios virtuales, se ha contribuido a lograr un gran número propuestas y soluciones por parte de la mayoría de los compañeros convirtiéndose en una de las estrategias que más ha facilitado el aprendizaje colaborativo entre todos los participantes en las sesiones de mensajería instantánea.

Así podemos afirmar que, más allá de sólo crear espacios de reunión y facilitar la desinhibición, esta herramienta de mensajería hace aflorar actitudes colaborativas con el objetivo de generar un conocimiento común o construcción de significados a partir de las experiencias vividas en el Prácticum. Construcción compartida de significados que se pone de manifiesto a través esta actitud solidaria de aporte de soluciones a problemas planteados, las reflexiones individuales y colaborativas, el planteamiento de cuestiones y a través de los extensos debates generados.

Debates que se crean a partir de las argumentaciones, explicaciones y discrepancias vertidas en las sesiones de mensajería instantánea, que favorecen la discusión constructiva, siendo fundamentales para lograr mejores aprendizajes en esta

construcción del conocimiento como una actividad colaborativa y social. Así, en este tipo de discusiones que se generan en los seminarios virtuales, el conocimiento se justifica más abiertamente y el razonamiento se hace visible en la conversación.

En este contexto de colaboración, la capacidad para aprender y construir el conocimiento se muestra como el resultado de la habilidad para relacionarnos con otras personas de las que aprendemos y con las que afrontamos multitud de experiencias. Una colaboración para conseguir objetivos comunes, una colaboración para poder hacer frente a los problemas surgidos, una colaboración para compartir nuestras experiencias y conocimientos y beneficiarnos de los ajenos.

Si bien, hemos constatado potencialidades y ventajas del uso de la mensajería instantánea para fomentar el aprendizaje colaborativo en el contexto de los seminarios virtuales del Prácticum, la experiencia llevada cabo y las reflexiones de sus participantes, estudiantes y profesorado implicado, también ponen de manifiesto la existencia de una serie de factores que pueden resultar problemáticos.

La mensajería instantánea, como herramienta perteneciente las Tecnologías de la Información y Comunicación, dependiente de equipos informáticos y la red Internet, conlleva una serie de problemas técnicos relacionados con la configuración del sistema y el acceso a dicha red. Hecho que puede dificultar en momentos puntuales el acceso a los diferentes seminarios o su seguimiento.

El tamaño de los grupos en los diferentes seminarios virtuales con 15 participantes se constata excesivo, debido al desconcierto y falta de entendimiento que se produce en algunas conversaciones, produciéndose una saturación en las sesiones de mensajería instantánea y dificultando la comunicación y el aprendizaje colaborativo. Autores como Tirado et al. (2001) o Tancredi (2006), limitan a 7-8 el número máximo de participantes en una sesión de chat.

En las intervenciones en todas las sesiones encontramos numerosas faltas de ortografía, debido a la necesidad de rapidez en la comunicación para mantener el hilo y el interés por el tema. Pero ¿realmente son faltas de ortografía? Quien mire desde un punto de vista academicista no le gustará ver el uso que se hace de la lengua estándar en las conversaciones por *chat* o por Messenger, sin embargo, esto se debe a que parte

de presupuestos erróneos. No hay que pensar que se desvirtúa el código, sino que este código normativo presenta un uso distinto que casi le confiere el rótulo de lenguaje grupal (Cabedo, 2009). Todavía es temprano para saber si internet afectará al lenguaje corriente o si terminará siendo al revés. Dejemos que los años y las personas lo decidan.

En esta misma línea relacionada con la inmediatez en la comunicación, podemos concluir también que la gestión de la información se convierte en un factor crítico en el desarrollo de las actividades colaborativas. Para evitar el desorden y solapamiento en las intervenciones y asegurar un correcto funcionamiento de los seminarios virtuales que faciliten la interacción social y la construcción de conocimiento, se hace necesaria la intervención de un profesor/tutor/supervisor que realice el seguimiento de los discursos y su moderación, gestionando los temas a tratar y los turnos de intervención. Esta situación también nos lleva a la opinión generalizada de los tutores y supervisores sobre su excesivo tiempo de dedicación para preparar, desarrollar y evaluar los seminarios virtuales.

Desde el punto de vista de las relaciones psicosociales que se establecen en los seminarios virtuales, se constata que los numerosos mensajes de refuerzo, aprobación y expresiones de cortesía se convierten en formas de establecer y fortalecer los vínculos y relaciones entre sus miembros. Sin embargo, los comentarios relacionados con ocio y situaciones de la vida personal que se realizan entre ellos se convierten en un factor discordante fragmentando el discurso e incidiendo negativamente en la sesión de mensajería instantánea al crearse una conversación paralela, la cual genera un elemento de distracción del tema principal.

Como último objetivo nos planteábamos realizar un inventario que recopilara las estrategias colaborativas puestas en práctica por los implicados en la investigación. Dichas estrategias, que vamos a concretar a continuación, las hemos extraído a partir de los principales mecanismos interpsicológicos característicos del aprendizaje colaborativo (relaciones psicosociales, interdependencia positiva y construcción compartida de significados) puestos en marcha por los participantes durante el desarrollo del Prácticum y a lo largo de las diferentes sesiones de mensajería instantánea:

○ **Compartir experiencias.** Los seminarios virtuales a través de mensajería instantánea han creado un espacio ideal para compartir los estudiantes en prácticas sus experiencias educativas, en comparación con los seminarios presenciales llevados a cabo por otros grupos de la Facultad de Ciencias de la Educación, permitiendo contrastar información y ver otras realidades distintas a las que el alumno vive en su propio centro.

○ **Aporte de soluciones ante situaciones concretas.** Como ya observamos en el análisis del discurso de las conversaciones de mensajería instantánea, en todas ellas aparecen gran cantidad de soluciones que entre los estudiantes se ofrecen ante situaciones o problemáticas.

○ **Muestra de interés y solidaridad entre los compañeros y compañeras.** El alumnado muestra en todo momento una actitud solidaria ante las intervenciones de sus compañeros y compañeras. Se preocupan e interesan por todos los problemas y circunstancias que son vertidos en las sesiones de mensajería instantánea, a la vez que demandan el compromiso personal de otros compañeros para contribuir a un aprendizaje colaborativo.

○ **La reflexión colaborativa e individual.** La mensajería instantánea, como modalidad de comunicación cuasi-síncrona, favorece las reflexiones, tanto individuales como en colaboración con otros, sobre gran cantidad de temáticas aparecidas en el desarrollo del Prácticum.

○ **El debate colectivo.** La aplicación de mensajería instantánea facilita la creación de debates colectivos tratando diferentes temáticas relacionadas con sus experiencias vividas en las prácticas o concepciones sobre la docencia, la educación, problemas en el aula, etc. de una manera espontánea convirtiéndose un una de las estrategias colaborativas para llegar a resolver problemas de forma creativa y realizar toma de decisiones de forma conjunta.

○ **Compartir recursos on-line.** Los estudiantes ponen a disposición de sus compañeros diferentes recursos útiles para el desarrollo de sus prácticas, que se intercambian en la propia conversación de mensajería instantánea compartiendo y enviándose archivos. Estos recursos van desde dar a conocer páginas web, compartir

diarios o sesiones realizadas por ellos, enviar fotos que ejemplifican el trabajo realizado, o compartir textos o lecturas de interés.

- **Compartir recursos desde la plataforma Swad y a través del correo electrónico.**

Paralelamente a las sesiones de mensajería instantánea, la mayoría del alumnado implicado pone a disposición de los demás compañeros todo el trabajo realizado a lo largo de sus prácticas, colgando en una zona común, visible a todo el mundo, diarios y reflexiones, memorias, sesiones o episodios de enseñanza, textos o lecturas de interés, ... Además, también el alumnado se intercambia recursos a través del correo electrónico, en estos casos, son recursos que no interesan a todo el grupo sino a determinados estudiantes de una manera más concreta.

- **Reflexionar y debatir a través del foro.** Algunos temas o dudas difíciles de abordar desde las sesiones de Chat se resuelven desde el foro que cada uno de los grupos dispone, de esta manera cualquier alumno o alumna puede abrir una temática concreta para que el resto pueda opinar sobre ella.

Podemos así concluir que, el uso de la mensajería instantánea se dispone como una estrategia útil y efectiva para el fomento del aprendizaje colaborativo y la mejora de las prácticas docentes de Magisterio, perfeccionando la formación de los futuros maestros, contribuyendo a la formación permanente de los maestros en ejercicio desde la reflexión conjunta y acercando la realidad educativa al profesorado universitario implicado.

LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

-

Finalizando esta tesis doctoral es preciso y necesario hacer públicos una serie de factores limitantes encontrados durante el desarrollo de la misma, tanto desde el punto de vista de las capacidades del investigador como desde el trabajo realizado, propiamente tal. A continuación, enumeramos y describimos, de manera sintetizada cada uno de ellos.

- La falta de experiencia del investigador en dentro de la metodología cualitativa como vía para la comprensión e interpretación de los procesos/situaciones/interacciones que se llevan a cabo en los entornos virtuales condicionó el análisis e interpretación de los discursos.
- Excesivo tiempo inicial ocupado en el aprendizaje de la lógica presente en el software NVivo 10. Si bien el investigador poseía conocimientos básicos de la lógica de análisis de datos cualitativos, se hacía necesario el aprendizaje del nuevo programa y la guía que ellos significaron en la construcción de los análisis respectivos.
- Teniendo en cuenta que el entorno tecnológico se encuentra en continuo y rápido proceso de cambio, no ha sido objeto del estudio abordar como colaboran con nuevas herramientas TIC que favorecen la colaboración como las, tan de moda, redes sociales.
- Debido a la impresionante velocidad con la que la tecnología avanza, mientras se elaboraba la presente tesis, la herramienta Messenger utilizada para realizar los seminarios virtuales acabaría desapareciendo, integrándose con Skype en 2013.
- La escasa investigación sobre las herramientas sincrónicas dentro del ámbito del Prácticum de magisterio dificultó una mejor contextualización de los análisis e interpretaciones realizadas de los resultados obtenidos de nuestro trabajo.

- La escasa participación de tutores en las sesiones virtuales y la dificultad para coordinar las reuniones finales de supervisores para evaluar la experiencia ha limitado el número de documentos de reflexión.
- Además de las fuentes de información expuestas en la tesis, se llevó a cabo una comunicación supervisor/a-estudiantes a través de correos electrónicos y que no han llegado a analizarse por razones de tiempo.

Si bien hemos considerado estas limitaciones y hemos creído indispensables hacerlas públicas, también creemos que partir de ellas y de otras circunstancias propias de la investigación emergen una serie de posibilidades a tratar y abordar en investigaciones futuras, a las que hemos llamado prospectivas, pues creemos que este es el inicio de una línea de investigación en aprendizaje colaborativo dentro del contexto de la comunicación mediada por ordenador en el Prácticum.

- Extender el estudio de metodologías colaborativas a otras herramientas sincrónicas y asincrónicas actuales:
 - Mensajería instantánea o Skype, mediante videoconferencia múltiple.
 - Integración de herramientas web 2.0 y web 3.0 en entornos colaborativos.
 - Redes sociales
- Analizar como elaboran, como construyen documentos de forma conjunta y compartida y como es el proceso desde el intercambio de ideas hasta el resultado final a partir del uso de herramientas que favorecen la construcción de conocimiento de manera colaborativa.
- Realizar un contraste de metodologías: presencial, semipresencial y totalmente virtual.
- Buscar mecanismos para aumentar la implicación y colaboración con tutores. Establecer programas formativos sobre el manejo de TIC para los tutores y supervisores interesados, junto con el aumento del apoyo de la administración educativa en la participación del profesorado en este tipo de tareas.

- Profundizar en el desarrollo de la actual competencia digital y tratamiento a la información a través del aprendizaje colaborativo, dada la escasa investigación existente, que se centra en la repercusión de esta metodología en el acceso a la información y en la adquisición de habilidades que conforman la competencia digital. La sobreinformación de la sociedad actual hace necesario que el alumnado aprenda a discernir y discrepar la información que recibe a través de los múltiples canales que tienen (internet, redes sociales como facebook, tuenti, whatsapp, televisión, publicidad...).
- Abordar en profundidad las estrategias para facilitar y fomentar la colaboración en un entorno virtual, de las cuales tan sólo hemos realizado una primera propuesta.

Estas son sólo algunas propuestas de las que se pueden desprender un buen número de nuevos estudios. La tecnología avanza a una velocidad difícil de asimilar y, aunque ésta empiece a ser una posibilidad para la fomentar el aprendizaje colaborativo en el contexto del Prácticum, todavía queda mucho camino por recorrer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

▪

- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Edutec*, 7. Recuperado de <http://www.uib.es/depart/gte/revelec7.html>
- Adell, J. (1998). Redes y educación. En De Pablos, J. y Jiménez, J. (Eds.). *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación*. Barcelona: Cedecs.
- Adell, J. (2004). Nuevas tecnologías en la formación presencial: del curso on-line a las comunidades de aprendizaje. *Qurrriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 17, pp. 57-92.
- Aguirre, P.C., Casco, J. y Laurencio, R. L. (2009). El Internet Relay Chat (IRC) como estrategia de innovación en la enseñanza abierta. El caso de la Licenciatura en Comunicación, Universidad Veracruzana. *Zona Próxima*, 10, pp. 50-69.
- Aires, L., Teixeira, A., Azevedo, J., Gaspar, M. I. y Silva, S. (2006). Alteridad y emociones en las comunidades virtuales de aprendizaje. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7(2), pp. 74-91. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_07_02/n7_02_luisa_aires.pdf
- Alfageme, M^a. B. (2003). *Modelo colaborativo de enseñanza-aprendizaje en situaciones no presenciales: Un estudio de caso* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia, Murcia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/10768>
- Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gaceta de Antropología*, 28, pp. 24-10.
- Álvarez, S. (2008). *Interacciones sincrónicas escritas en línea y aprendizaje del español: caracterización, perspectivas y limitaciones* [Tesis doctoral]. Universidad de Lleida, Lleida.
- Anderson, P. (2008). *Entienda la web 2.0 y sus principales servicios*. Recuperado de <http://comunicamedia.blogspot.com/2008/11/por-paul-anderson-ypublicado-por-jisc.html>
- Anguita, R., García, S., Villagrà, S. y Jorrín, I. M. (2010). Wikis y aprendizaje colaborativo: lecciones aprendidas (y por aprender) en la facultad de educación. *Red U - Revista de Docencia Universitaria, Monográfico V*. Número especial dedicado a WIKI y educación superior en España (II parte), en coedición con Revista de Educación a Distancia (RED). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11162/91358>

- Area, M. (Coord.) (2001). *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ausubel, D. P. (1967). *Learning theory and classroom practice*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Ausubel, D. P. (1982). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo (2ªed.)*. México: Editorial Trillas.
- Badia, A. (2014). Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente. En C. Monereo (Coord.). *Enseñando a enseñar en la universidad*, pp. 62-90. Barcelona: Octaedro/ICE-UB. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/305493634_Emociones_y_sentimientos_del_profesor_en_la_ensenanza_y_la_formacion_docente
- Balagué, F. (2007). Recursos tecnológicos y profesorado universitario en el marco del EEES. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (1), pp. 179-192. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_01/n8_01_balague_puxan.pdf
- Barajas, M. (Coord.) y Álvarez, B. (Ed.) (2003). *La tecnología educativa en la enseñanza superior. Entornos virtuales de aprendizaje*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Barajas, M. y Simó, N. (1994). Multimedia en la escuela. ¿Para qué y cómo?. *Cuadernos de Pedagogía*, 230, pp. 23-27.
- Barba Martín, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/822>
- Barberá, E y Badia, A. (2004). *Educación con aulas virtuales: Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: A. Machado.
- Barberá, E. (Coord), Badia, A y Momino, J.M. (2001). *La incógnita de la educación a distancia*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona/Horsori.
- Barkley, E.F., Cross, K.P. y Major, C.H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Barros, B., Vélez, J. y Verdejo, F. (2004). Aplicaciones de la Teoría de la Actividad en el desarrollo de Sistemas Colaborativos de Enseñanza y Aprendizaje. Experiencias y

- Resultados. *Inteligencia Artificial, Revista Iberoamericana de Inteligencia Artificial*, 24, pp. 67-76. Recuperado de <http://www.aepia.dsic.upv.es/>
- Bartolomé, A. (1989). *Nuevas tecnologías y enseñanza*. Barcelona: ICE-Graó.
- Bartolomé, A. (2002): *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Bartolomé, A.R. et al. (2002). *Las tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Bates, A.W. (1995). *Technology open learning and distance education*. London/NewYork: Routledge.
- Beloki, N.; González, M^a N.; Hernando, M^a C.; Mosquera; A.; Ordeñana, M. B.; Flecha, A.; Darreche, L.; Sanz, Z. (2011). El trabajo interinstitucional e interdisciplinar como modelo de buenas prácticas, en la organización y desarrollo del practicum de educación social en el marco del espacio europeo de educación. En Raposo, M.; Martínez, M.E.; Muñoz, P.C.; Pérez, A. y Otero, J.C. (2011). *Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas*, pp. 459-471. Santiago de Compostela: Andavira.
- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berge, Z.L. (1995). Facilitating Computer Conferencing: Recommendations From the Field. *Educational Technology*, 35(1), pp. 22-30. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/243454401_Facilitating_Computer_Conferencing_Recommendations_From_the_Field
- Blanco Díez, L. del (1995). La interactividad en la educación a distancia. *RED*, 12, pp.40-52.
- Blanco, M. J. (2002). El Chat: la conversación escrita. En Pastor, S. y Salazar, V. (eds.), *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 16. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6201/1/EL_16_02.pdf
- Blasco, J. M., Andreu, E., Carrió, J. Grau, S. Pérez, J. A. y Roig, R. (2004). *La integración de las TIC en el Prácticum de la titulación de Maestro especialista en Educación Física de la Universidad de Alicante*. Comunicación presentada en Fórum Aula y

- TIC. I Jornadas Novadors, Universidad de Alicante. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/12279>
- Borges, F. (2007). El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación. *Digithum*, 9. Recuperado de <http://www.uoc.edu/digithum/9/dt/esp/borges.pdf>
- Brito, V. (2004). El foro electrónico: una herramienta tecnológica para facilitar el aprendizaje colaborativo. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17. Recuperado de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec17/brito_16a.htm
- Brufee, K. (1993). *Collaborative learning*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Brufee, K. (1995). Sharing our toys - Cooperative learning versus collaborative learning. *Change, Jan/Feb*, pp. 12-18.
- Brufee, K. (1999). *Collaborative learning: Higher education interdependence and the authority of knowledge*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Bullen, M. (1997). *A case study of participation and critical thinking in university-level course deliverable by computer conferencing* [Tesis doctoral]. University of British Columbia. Vancouver. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2429/6775>
- Cabedo, A. (2009). Consideraciones gráficas y lingüísticas del lenguaje cibernético: el Chat y el Messenger. *Tonos Digital*, 18. Recuperado de <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/issue/view/15>
- Cabero, J. (1996). Nuevas Tecnologías, comunicación y educación. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.1996.1.576>
- Cabero, J. (2001). *Tecnología Educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. (2003). Principios pedagógicos, psicológicos y sociológicos del trabajo colaborativo: su proyección en la telenseñanza. En Martínez, F. (Ed.), *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*, pp. 129-156. Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. (2006). Comunidades virtuales para el aprendizaje. Su utilización en la enseñanza. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20. Recuperado de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/cabero20.htm>

- Cabero, J. (2008). La formación en la sociedad del conocimiento. *INDIVISA*, 10, pp. 13-48.
- Cabero, J. (Dir). (2002). *Las TICs en la Universidad*. Sevilla: Editorial MAD.
- Cabero, J. (Ed.) (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la Educación*. Madrid: Síntesis.
- Cabero, J. y Llorente, M.C. (2007). Propuestas de colaboración en educación a distancia y tecnologías para el aprendizaje. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 23. Recuperado de <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec23/jcabero/jcabero.html>
- Cabrera, E. P. (2004). Aprendizaje colaborativo soportado por computador (CSCL): su estado actual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(6). Recuperado de http://www.rieoei.org/tec_edu24.htm
- Calderón, J. y Lárez, E. (2010). Aproximación a los modelos propuestos para el análisis de las interacciones en los entornos virtuales de aprendizaje. Ponencia presentada en el *II Congreso Internacional de Calidad e Innovación en la Educación Superior*. Universidad de Caracas. Recuperado de http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/vrac/documentos/Curricular_Documentos/Evento/Ponencias_1/Calderon_Jorge_y_otros.pdf
- Calvo De Mora, J. (2000). Formación del profesorado de secundaria. *Estudios Pedagógicos*, 26, pp. 107-117.
- Calzadilla, M.E. (2002): Aprendizaje colaborativo y tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/322Calzadilla.pdf>
- Campo-Redondo, M. y Labarca, C. (2009). La teoría fundamentada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. *Opción*, (25) 60. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S101215872009000300004&lng=es&nrm=iso
- Campuzano, L. (2003). Trabajando con chat en cursos de postgrado en línea. *Cultura y educación. Revista de teoría, investigación y práctica*, 15 (3), pp.287-298.
- Capllonch, M. (2005). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación Física de Primaria: Estudio sobre sus posibilidades educativas*. [Tesis

- doctoral]. Universidad de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/2907>
- Carey, J. (1992): Platón frente al teclado. *Facetas*, 96, pp. 34-39.
- Casado, M^a. F., Losa, P., López, R. M^a., García, J. y Cózar, R. (2009). Percepción de los alumnos sobre el desarrollo de las prácticas de 2º curso de magisterio a partir de la autoevaluación. En Raposo, M., Martínez Figueira, M. E., Lodeiro, L., Fernández Iglesias J.C., Pérez Abellás A. (coords.), *El Prácticum más allá del empleo: Formación vs. Training*, pp. 341-352. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Casanova, M. O. (2007). *Análisis de la cooperación a través del discurso: un estudio de caso*. [Trabajo de Investigación]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Casanova, M. O. (2008). *Aprendizaje Cooperativo en un Contexto Virtual Universitario de Comunicación Asincrónica: Un estudio sobre el proceso de interacción entre iguales a través del análisis del discurso* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/4771>
- Castañeda, L. (2007). Herramientas Sincrónicas y Cuasi- Sincrónicas para la Comunicación Educativa. En Prendes, M. P. (Ed.). *Herramientas telemáticas para la enseñanza universitaria en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Grupo de Investigación de Tecnología Educativa [CD – ROM]. Murcia: Universidad de Murcia.
- Castells, M. (2000). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La Sociedad Red. Vol I*. Madrid: Alianza
- Castells, M. (2001). *La galaxia internet. reflexiones sobre internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Areté.
- Castro, J. (2010). *Mensajería y chat: diferencias*. Recuperado de www.menoresenred.com
- Cataldi, Z. y Cabero, J. (2007). Las competencias profesionales en ambientes informáticos para trabajo colaborativo y resolución de problemas. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 8 (1), pp. 135-161.

- Ceballos, L. M. y Sánchez Upegui, A. (2010). Usos académicos del chat y estrategias lingüísticas en la comunicación virtual sincrónica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 30, PP. 10-35. Recuperado de <file:///C:/Users/Mamen/Desktop/55-282-2-PB.pdf>
- Cebrián, M. (2000). Las redes y la mejora del Prácticum en la formación inicial de maestros. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 14, pp. 5-11. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/45505>
- Cebrián, M. (2003). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea.
- Cebrián, M. Y Monedero, J.J. (2009). El e-portfolio y la e-rúbrica en la supervisión del Prácticum. En Raposo, M., Martínez Figueira, M. E., Lodeiro, L., Fernández Iglesias J.C., Pérez Abellás A. (coords.), *El Prácticum más allá del empleo: Formación vs. Training*, pp. 369-380. Santiago: Imprenta Universitaria.
- Cenich, C. Y Santos, G. (2009). Aprendizaje significativo y colaborativo en un curso online de formación docente. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, vol.4 (2), pp. 7-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2733/273320450003.pdf>
- Cobo, J. C. (2009). El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento. *Zer*, 14 (27), pp. 295-318.
- Cohen, S. G. y Gibson, C. B. (2003). In the beginning. Introduction and framework. En C. B. GIBSON y S. G. COHEN (Eds.), *Virtual teams that work. Creating Conditions For Virtual Team Effectiveness*, pp. 1-13. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coll, C. (1996). *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona: Grao.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En Coll, C., Palacios, J. y Marchesi A. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar*, pp. 157-186. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C., Bustos, A. y Engel, A. (2007). Configuración y evolución de la comunidad virtual MIPE/DIPE: Retos y dificultades. *Revista Electrónica de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(3), pp. 86-104. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_03/n8_03_coll_bustos_engel.pdf

- Collins, M.P. y Berge, Z.L. (1994). *Guiding Design Principles for Interactive Teleconferencing*. Recuperado de <http://emoderators.com/moderators-homepage/>
- Cornejo, M. y Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: Un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas*, 10 (2), pp. 12-34 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018843002>
- Crompton, P. y Timms, E. (2003). Aprendizaje mediante ordenador: hacia una tipología de la interacción educativa en línea. *Red Digital*, 2. Recuperado de http://reddigital.cnice.mecd.es/2/firmas/firmas_crompton_ind.html
- Crook, C. (1994). *Computers and the collaborative experience of learning*. London, UK: Routledge.
- Crook, Ch. (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata/MEC Ministerio de educación y cultura.
- Cuñat, R. J. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa. *XX Congreso anual de AEDEM 2*, 44. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>
- Curtis, D. D. y Lawson, M. J. (2001). Exploring collaborative online learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(1), pp. 21-34. Recuperado de http://sloanconsortium.org/sites/default/files/v5n1_curtis_1.pdf
- Chacón, A. (2007). La tecnología educativa en el marco de la didáctica. En Ortega Carrillo, J.A y Chacón Medina, A. (coords). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital*, pp. 25-42. Madrid: Pirámide.
- De la Torre, E. (2011). *Significados de la Educación Física en el ámbito educativo: un estudio desde las percepciones de los estudiantes de magisterio*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/21037/1/20760206.pdf>
- De Weber, B., Schellens, T., Valcke, M. y Van Keer, H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups. A review. *Computers and Education*, 46, pp. 6-28. doi:10.1016/j.compedu.2005.04.005

- Del Villar Álvarez, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en la formación inicial* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, Granada.
- Delors, J. et al. (1998). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Devís, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Díaz, F. y Morales, L. (2008). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales: un modelo de diseño instruccional para la formación profesional continua. *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, 47-48, pp. 4-25. Recuperado de <http://tyce.ilce.edu.mx/tyce/47-48/1-25.pdf>
- Díaz, J. G. (2012). Análisis histórico sobre la sociedad de información y conocimiento. *Praxis & Saber*, 3 (5), pp. 167-186.
- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? En P. DILLENBOURG (Ed.) *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches*, pp. 1-19. Oxford: Elsevier. Recuperado de <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/02/40/PDF/Dillenbourg-Pierre-1999.pdf>
- Downing, J. H. (1996). Establishing a proactive discipline plan in elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67, pp. 25-30.
- Driscoll, M.P. y Vergara, A. (1997). Nuevas tecnologías y su impacto en la educación del futuro. *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 21, pp. 81-99. Recuperado de <http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/100/public/100-276-1-PB.pdf>
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En P. HERNÁNDEZ y M.A. MELERO (comps.), *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Egido, I. y López Martín, E. (2013). Análisis del Prácticum en los estudios de Magisterio en España a partir de los datos de TEDS-M. En *TEDS-M informe Español, volumen II*, pp. 108-135. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

- Eirín Neimiña, R., García Ruso, H. M^a. y Montero Mesa, L. (2009). Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), pp. 101-115. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/9241>
- Escandell, V. (1996). Cortesía y relevancia. *Diálogos hispánicos de Ámsterdam*, 22, pp. 7-24.
- Fandos, M. (2007). *La telemática en los procesos educativos. Educans: una plataforma abierta para la educación secundaria obligatoria*. [Tesis doctoral]. Universidad de Huelva.
- Fernández Jiménez, L. (2002). La función y uso del Chat desde los modelos del currículum en la formación del profesorado. Comunicación presentada en el *II Congreso Europeo de Tecnología en la Educación y la Ciudadanía: Una visión Crítica*. Barcelona, España. Recuperado de <http://tiec2002.udg.edu/orals/c56.pdf>
- Fernández Muñoz, R. (2007). Experiencias de aprendizaje colaborativo en la formación de futuros maestros a través de entornos virtuales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2), pp. 77-90. Recuperado de <http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>
- Ferrández, A. y Sarramona, J. (1984). *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC.
- Ferreiro, R. (2003). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo*. México: Trillas
- Ferreres, C. (2011). *La integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el área de la Educación Física de secundaria: Análisis sobre el uso, nivel de conocimientos y actitudes hacia las TIC y de sus posibles aplicaciones educativas*. [Tesis doctoral]. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- Férriz, J.A., Ferrer, M.J., Hueca, J.A. y Spairani, S. (2011). Debates virtuales en la docencia universitaria: comparación entre aplicaciones de Chat y foros. En Tortosa, M. T., Álvarez, J.D. y Pellín, N. (Coord.). *IX Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Flannery, J.L. (1994). Teacher as co-conspirator: Knowledge and authority in collaborative learning. En Bosworth, K. y Hamilton, S.J. (Eds.). *Collaborative*

- learning: Underlying processes and effective techniques*. New Directions for Teaching and Learning, 59, pp. 15-23. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fontcuberta, M. (2003). Medios de comunicación y gestión del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32. Recuperado de <http://rieoei.org/rie32a05.htm>
- Freire, J. (2007). Los retos y oportunidades de la web 2.0 para las universidades. En Jiménez, R y Polo, F. *La gran guía de los blogs*, pp. 82- 90. Barcelona: El Cobre.
- Fuller, F., y Brown, O. (1975). Becoming a teacher. En R. Ryan (Ed.), *Teacher Education* (pp. 25-52). Chicago: University of Chicago Press.
- Fundación Telefónica (2015). *La Sociedad de la Información en España 2015. Informe Fundación Telefónica*. Madrid: Ariel. Recuperado de <http://www.fundaciontelefonica.com>
- Gallego, M.J. (2003). Intervenciones formativas basadas en www para guiar el inicio de la práctica profesional de los docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, pp. 111-131.
- Gallego, M. J. y Gutiérrez, E. (2011). Analizar la comunicación mediada por ordenador para la mejora de procesos de enseñanza-aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(1), pp. 23-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717469003>
- Gámiz, V. M^a. (2009). *Entornos virtuales para la formación práctica de estudiantes de Educación: Implementación, experimentación y evaluación de la plataforma AULAWEB* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, Granada. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/2727>
- García Aretio, L. (2003). Comunidades de aprendizaje en entornos virtuales: La comunidad iberoamericana de la CUED. En Barajas M. (coord.), *La tecnología educativa en la educación superior*, pp. 171-199. Madrid: McGraw-Hill.
- García del Dujo, A. y Suárez, C. (2011). Interacción virtual y aprendizaje cooperativo. Un estudio cualitativo. *Revista de Educación*, 354, pp. 473-498. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es /re354/re354_19.pdf
- García-Valcárcel, A., Hernández, A. y Recamán, A. (2012). La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de

- profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, vol. 23 (1), pp. 161-188. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39108
- Garrison, D. (2006). Online collaboration principles. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10(1), pp. 25-34. Recuperado de http://www.sloan-c.org/publications/JALN/v10n1/pdf/v10n1_3garrison.pdf
- Garrison, D.R y Anderson, T. (2005). *El e-learning en el siglo xxi: Investigación y Práctica*. Barcelona: Octaedro
- Gento, S. (1983): Cooperación. En Sánchez Cerezo S. (Dtor.). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, p. 324. Madrid: Santillana.
- Gewerc, A. y Pernas, E. (1998). Los usos del ordenador en el aula: análisis de las observaciones de los alumnos/as de magisterio en prácticas. *Innovación Educativa*, 8, pp.295-305.
- Gibson, C. B. y Manuel, J. A. (2003). Effective multicultural communication processes in virtual teams. En Gibson, C. B. y Cohen, S. G. (Eds.), *Virtual teams that work. Creating Conditions For Virtual Team Effectiveness*, pp. 59-86. San Francisco: Jossey-Bass.
- Giddens, A. (1987). *Las Nuevas Reglas del Método Sociológico: Crítica Positiva de las Sociologías Interpretativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gifford, B. y Enyedy, N. D. Activity centered design: Towards a theoretical framework for CSCL. *Proceedings of the Third International Conference on Computer Support for Collaborative Learning*. Recuperado de www.gseis.ucla.edu/faculty/enyedy/pubs/Gifford&Enyedy_CSCL2000.pdf
- Gilly, M. (1984). Psicología de la educación. En Moscovici, S. (1984). *Psicología social II*. Barcelona: Paidós.
- Gisbert, M. (1997). Los Recursos Educativos distribuidos. *Comunicación y Pedagogía*, 145, pp. 8-11.
- Gisbert, M. (2000): El siglo XXI: Hacia la sociedad del conocimiento. En Cabero, J., Martínez, F. y Salinas, J. (Coord.), *Medios audiovisuales y Nuevas Tecnologías para la formación en el s.XXI*, pp.277-288. Murcia: Diego Marín-Edutec.
- Gisbert, M., Adell, J., Rallo, R. y Bellver, A. (1997). Entornos Virtuales De Enseñanza-Aprendizaje: El Proyecto Get. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, vol. 6-

- 7, pp. 24-35. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/cuad6-7/evea.htm>
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1992). *Emergence vs. Forcing: Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, California: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (2002). Conceptualization: On theory and theorizing using grounded theory. *International Journal of Qualitative Methods* 1(2). Recuperado de <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/view/4605/3757>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- González Rey, F. L. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- González Soto A.P. (2009). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y del Aprendizaje y la Comunicación (TAC) y revolución formativa. En Tejada, J. (coord.) *Estrategias de innovación en la formación para el trabajo*. Libro de Actas del V Congreso Internacional de Formación para el Trabajo. Madrid: Tornapunta Ediciones, S.L.U.
- González, D. y Esteves, L. (2006). El Chat como medio de enseñanza y aprendizaje colaborativo en EFL: Un análisis de conversación. *Paradigma*, 27 (1), pp. 349-363. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1011-22512006000100006&script=sci_arttext
- Granda Vera, J. (1996). *Análisis de la fase interactiva de la enseñanza y de las planificaciones de maestros-especialistas en Educación Física en la fase pre-servicio (formación inicial) y noveles (primer o segundo año de docencia). Aportaciones para una propuesta en el currículum formativo inicial de maestros-especialistas en Educación Física* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, Granada.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. En Cole, P. y Morgan, J. (Eds.), *Syntax and semantics, Vol Speech Acts*, pp.41-58. New York: Academic Press.
- Gros, B. (2002). Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 328, pp. 225-247.

- Gros, B. (2004). La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 5, Recuperado de http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros.htm
- Gros, B. (2007). *El aprendizaje colaborativo a través de la red: límites y posibilidades*. Recuperado de http://www.uninorte.edu.co/congresog10/conf/08_El_Aprendizaje_Colaborativo_a_traves_de_la_red.pdf
- Gros, B. y Adrián, M. (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Teoría De La Educación*, 5. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10366/56472>
- Gros, B. y Silva, J. (2005). La formación del profesorado como docente en espacios virtuales de aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36/1. Recuperado de http://www.rieoei.org/tec_edu32.htm
- Gros, B. y Silva, J. (2006). El problema del análisis de las discusiones asincrónicas en el aprendizaje colaborativo mediado. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 16. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/16>
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez, A. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 148-165. Madrid: Ediciones Akal.
- Guitert, M. y Jiménez, F. (2000). El trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje. En Duart, J. M. y Sangrá A. (Eds.), *Aprender en la virtualidad*, pp. 113-134. Barcelona: Gedisa. Recuperado de <http://especializacion.una.edu.ve/Telematicaeducativa/paginas/Lecturas/UnidadIII/TCEV.pdf>
- Guitert, M. y Pérez-Mateo, M. (2013). La colaboración en la red: hacia una definición de aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(1), pp. 10-30. Recuperado de http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/9440/9730

- Guitert, M. y Romeu, T. (2004). El profesor en la red. La formación inicial como motor de cambio: El caso de la UOC. Trabajo presentado en el *V Encuentro Internacional Virtual Educa*. Barcelona.
- Guitert, M., Giménez, F. y Lloret, T. (2002). El trabajo cooperativo en entornos virtuales: El caso de la asignatura de multimedia y comunicación en la UOC. Comunicación presentada en el Congreso Tecnologías de la Información, Educación y Comunicación. Una visión crítica (TIEC). Barcelona: TIEC. Recuperado de http://www.uoc.edu/in3/grupsrecerca/Comunicacion_TIEC.doc
- Gunawardena, C., Lowe, C. y Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), pp. 395-431.
- Gutiérrez-Santiuste, E. (2014). Modelos para el análisis de contenido en la comunicación virtual. *EDEMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 3 (2), pp. 69-90. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5192027.pdf>
- Hammersly, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Han, S. y Hill, J. (2007). Collaborate to learn, learn to collaborate: examining the roles of context, community and cognition in asynchronous discussion. *Educational Computing Research*, 36(1), pp. 89-123. Recuperado de <http://www.umsl.edu/~wilmarthp/mrpc-web-resources/HANN--COLLABORATE-TO-LEARN-LEARN-TO-COLLABORATE.pdf>
- Harasim, L., Hiltz, S. R., Turoff, M. y Teles, L. (2000). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Gedisa.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la Sociedad del Conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hellison, D (1995). *Teaching Responsibility through Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. En A. Kaye (Ed.), *Collaborative learning through computer conferencing: The Najaden papers*, pp. 117-136. London: Springer.

- Henríquez, M (2002). *Formación del Profesorado en las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Casos ULA-URV*. [Tesis doctoral]. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona.
- Hernández Carvajal, N. M. (2001). El Chat como herramienta de comunicación en la educación a distancia: usos y potencialidades para fomentar el aprendizaje cooperativo. *Docencia Universitaria*, 2 (2), pp. 27-39. Recuperado de <http://www.revele.com.ve/pdf/docencia/volii-n2/pag27.pdf>
- Hernández, A. (1997). El constructivismo: entre la mitificación y la complejidad. En Watzlawick, P. y otros: *La realidad inventada*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández, N. y Sánchez, M. V. (2008). Divergencias y convergencias de la teoría fundamentada (método comparativo continuo. *Revista Ciencias de la Educación*, 1(32), pp. 123-135.
- Hernández, N., González, M. y Muñoz, P. (2014). La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales. *Comunicar*, 42, pp. 25-33. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-02>
- Herrera, M. A. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista iberoamericana de Educación*, 38/5. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1326Herrera.pdf>
- Holmberg, B. (1989). *Theory and practice of distance education*. London/New York: Routledge.
- Ingram, A. L. y Hathorn, L. G. (2004). Methods for analyzing collaboration in online communications. En Roberts, T. S. (Ed.), *Online collaborative learning: Theory and practice*, pp. 215-241. Hershey, PA: Idea Group Publishing.
- Ivy, G. V. y Rojo B. (1999). Educación a distancia y aprendizaje colaborativo. Ponencia presentada en las *III Jornadas de Educación a Distancia- Mercosur 99*, Universidad Católica de Del Norte de Chile. Recuperado de <http://www.edudistan.com/ponencias/Gim%20Ivy%20Vega.htm>
- Järvelä, S. y Häkkinen, P. (2002). Web- based cases in teaching and learning: the quality of discussions and a stage of prespective taking in asynchronous communication.

- Interactive Learning Environments*, 10(1), pp. 1-22. Recuperado de http://tievie.oulu.fi/koulutusresurssit/artikkelit/jarvela_hakkinen_2001.pdf
- Jeong, A. (2006). The effects of conversational language on group interaction and group performance in computer-supported collaborative argumentation. *Instructional Science*, 34, pp. 367-397.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1989). Social skills for successful group work. *Educational Leadership*, 47 (4), pp. 29-33. Recuperado de <http://www.researchgate.net/>
- Johnson, D. y Johnson, R. (1991). Classroom Instruction and Cooperative Learning. En Waxman, H.C. y Walberg, H.J. (Eds.). *Effective Teaching: Current Research*. Berkeley: McCutchan Pub. Corp.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Grupo Editorial Aique.
- Johnson, D., Johnson, R. y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M. (1995). Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *American journal of distance education* 9 (2), pp. 7-26.
- Jorrín, I. M. (2006). *Perfil Formativo generado en los entornos CSCL. Un estudio de Caso* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Joyce, B., Calhoun, E. y Hopkins, D. (1997). *Models of learning - tools for Teaching*. Buckingham: Open University Press.
- Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Kerka, S. (1996). Distance learning, the internet, and the World Wide Web. *ERIC Digest*. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED395214>
- Kiraly, D.C. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.
- Kirschner, P. A. (2002). Three worlds of CSCL. Can we support CSCL. *Heerlen: Open University of the Netherlands*. Recuperado de http://www.ou.nl/Docs/Expertise/OTEC/Publicaties/paulkirschner/oratieboek_PKI_DEF_Klein_ZO.pdf
- Koschmann, T. (1996). Paradigm shifts and instructional technology. En T. KOSCHMANN (Ed.), *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm* pp. 1-23. Mahwah:

- Lawrence Erlbaum Associates. Recuperado de http://opensiuc.lib.siu.edu/meded_books
- Koschmann, T., Hall, R. y Miyake, N. (Eds.). (2002). *CSCL2: Carrying forward the conversation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kraan, A., Molenaar, I., Scheltinga, H., Simons, R.J. y Sligte, H. (2001). CSCL in the Netherlands. En Lakala, M. Rahikainen, M. y Hakkarainen, K. (Eds.). *Perspectives of CSCL in Europe: A review*. Helsinki: ITCOLE Project.
- Kreijns, K., Kirschner, P. A. Y Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: A review of the research. *Computers in Human Behavior*, 19, pp. 335-353. Recuperado de <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/16872>
- Lally, V. (2000). Analyzing teaching and learning interactions in a networked collaborative learning environment: issues and work in progress. En *Proceeding of Networked Collaborative Learning and ICTs in Higher Education*. Presentado en European Conference on Educational Research, Edinburgh (UK). Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001648.htm>
- Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2011). El Prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (2), pp. 35-54.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leigh, J. y Macgregor, T. (1992). What Is Collaborative Learning? En Goodsell, A.; Maher, M.; Tinto, V.; Leigh, J. y Macgregor, T. (Eds.). *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. National Center on Post-Secondary Teaching, Learning and Assessment, The Pennsylvania State University. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED357705>
- Leiva, J. J. (2011). Estrategias de aprendizaje cooperativo en el seminario de Prácticum: La perspectiva del alumnado. En Raposo, M., Martínez, M.E., Muñoz, P. C., Pérez, A. y Otero, J. C. (2011), *Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas*, pp. 295-305. Santiago de Compostela: Andavira.

- Llorente Cejudo, M. C. (2005). *La tutoría virtual: técnicas, herramientas y estrategias*. Conferencia presentada en *Eduweb 2005*. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/tutoriavirtual.pdf>
- Lleixá, T. (2004). El Prácticum en la formación inicial del maestro especialista en Educación Física: expectativas docentes y mirada crítica de los estudiantes. *Revista Movimiento*, 10 (1), p. 71-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=115317718004>
- Lober, M., Neubauer, M. y Swedburg, R. (2002). Elements of group interaction in a real-synchronous online learning-by-doing classroom without f2f participation. *USDLA Journal*, vol. 16 (4). Recuperado de http://www.usdla.org/html/journal/APRO2_Issue/article01.html
- López, M. C. y Hinojosa, E. (2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47 (5). Recuperado de <http://www.rieoei.org/2548.htm>
- López, M. C. y Romero, M^a. A. (2010). Estructura y recursos en el Prácticum de la licenciatura de pedagogía. Un estudio comparado y propuestas de mejora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53 (5). Recuperado de <http://rieoei.org/3216.htm>
- López Gutiérrez, C. J. y Romero Cerezo, C. (2013). La investigación acción en la formación del profesorado de Educación Física: Estudio de casos durante la intervención docente en el Prácticum. *Revista Digital de Investigación Educativa Conect@2*, 7, pp. 43-68. Recuperado de http://www.revistaconecta2.com.mx/archivos/revistas/revista7/7_2.pdf
- Lucero, M. M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25-10-03). Recuperado de http://www.rieoei.org/tec_edu18.htm
- Lynch, M. M. (2002). *The online educator: A guide to creating the virtual classroom*. London: Routledge.
- Lleixá Arribas, T. (2004). El practicum en la formación inicial del maestro especialista en Educación Física: expectativas docentes y mirada crítica de los estudiantes. *Movimiento*, 10(1), pp. 71-87. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2826/1440>

- Majó, J. Y Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: CissPraxis.
- Maldonado, L.F., Leal, L. A. y Montenegro, M. (2009). Análisis de interacciones en foro y chat: Consolidación de grupo y liderazgo comunicativo en un curso de lógica matemática. *RIED*, 12 (2), pp. 189-210.
- Marcelo, C. (2001). Aprender a enseñar para la Sociedad del Conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12 (2), pp. 531-593. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0101220531A/16749Revista>
- Marcelo, C. y Perera, V. H. (2007). Comunicación y aprendizaje electrónico: la interacción didáctica en los nuevos espacios virtuales de aprendizaje. *Revista de Educación*, 343, pp. 381-429. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_17.pdf
- Marqués, P. (2000). *Las TIC y sus aportaciones a la sociedad*. Recuperado de <http://dewey.uab.es/pmarques/tic.htm>
- Marqués, P. (2002). *La información y el Conocimiento*. Recuperado de <http://peremarques.pangea.org/infocon.htm>
- Martín, M. A. y López, E. (2012). La sociedad de la información y la formación del profesorado. E-Actividades y aprendizaje colaborativo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 15 (1), pp. 15-35. Recuperado de <http://ried.utpl.edu.ec/images/pdfs/vol15-1/sociedaddelainformacion.pdf>
- Martínez Abad, F. (2008). El chat: entre lo oral y lo escrito. *Revista E-ducare*, 6. Disponible en: <http://noesis.usal.es/>
- Martínez Álvarez, L., Mañeru, J. y Rodríguez Navarro, H. (2010). Preocupaciones de los estudiantes en la fase preparatoria del Prácticum de Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (3), pp. 59-75. Recuperado de <http://aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/153/1560>
- Martínez Miguélez, M. (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico – práctico*. México: Editorial Trillas.

- Martínez Sánchez, F. (1998). *Seminario sobre trabajo colaborativo en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje* (Documento de trabajo). Universidad de Monterrey, México.
- Martínez Serrano, M^a. C. (2007). La supervisión del Prácticum de magisterio a través de internet. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, pp. 67-76. Recuperado de <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre07/article05.pdf>
- Martínez, F.; Sabariego, M. Y Vives, T. (2005). Las nuevas Tecnologías aplicadas en el Prácticum de implicación de la facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *Actas del VII Symposium Internacional sobre el Prácticum: Prácticum y prácticas en empresas en la formación universitaria*. Pontevedra: Excma. Diputación de Pontevedra. (Tomos I y II)
- Martínez, L. (2001). *Los seminarios de seguimiento del Prácticum de educación física. Una ayuda para fomentar y orientar la reflexión*. Escuela Universitaria de Educación-Campus de la Yutera. Recuperado de http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2001/martinezalvarez.pdf
- Martínez, L., Martín, M. y Capllonch, M. (2009). Una experiencia de desarrollo profesional del docente universitario de Educación Física a través de una práctica crítica, reflexiva y colaborativa. *Cultura Educación*, 21 (1). Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/233542506>
- McCarthy, S. J. y McMahon, S. (1992). From convention to invention: Three approaches to peer interaction during writing. En Hertz-Lazarowitz R. y Miller N. (Eds.). *Interaction in cooperative Groups: The theoretical anatomy of group learning*, pp. 17- 35. Cambridge University Press.
- McConnell, D. (2000). *Implementing computer supported cooperative learning*. London: Kogan Page.
- Mellado, V. y Bermejo, M^a. L. (1995). Los diarios de prácticas en la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. 23, pp. 121-136.
- Meneses, G. (2007). *NTIC, interacción y aprendizaje en la Universidad*. [Tesis doctoral]. Universitat Rovira I Virgili, Tarragona.

- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos* (trad. de I. Gispert). Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- Mestre, U., Fonseca, J. J. y Valdés, P. R. (2007). *Entornos virtuales de enseñanza aprendizaje*. Ciudad de Las Tunas: Editorial Universitaria. Recuperado de <http://libros.metabiblioteca.org/handle/001/251>
- Molinari, D. L. (2004). The role of social comments in problem-solving groups in an online class. *American Journal of Distance Education*, 18, pp. 89-101.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para una educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Newman, D., Griffin, P. y Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in schools*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Novella, A., Costa, S., Forés A. y Pérez Escoda, N., (2011). La supervisión como construcción del conocimiento profesional. En Raposo, M., Martínez, M.E., Muñoz, P. C., Pérez, A. y Otero, J. C. (2011), *Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas*, pp. 1281-1292. Santiago de Compostela: Andavira.
- O'Malley, C. (1995). *Computer supported collaborative learning*. Berlin, Germany: Springer Verlag.
- Onrubia, J. (1997). Escenarios cooperativos. *Cuadernos de Pedagogía*, 255, pp. 65-70.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- Orellana, D. M. y Sánchez, M. C. (2007). Entornos virtuales: Nuevos espacios para la investigación cualitativa. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (1), pp. 6-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017309002>
- Osuna, S. (2009). La comunicación didáctica en los Chats académicos. *Tecnologías y Comunicación Educativas*, 47-48, pp. 82-91. Recuperado de <http://tyce.ilce.edu.mx/tyce/47-48/82-91.pdf>

- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Palacios, A., Gutiérrez, A. y Torrego, L. (2008). La plataforma Moodle y sus posibilidades en los procesos de reflexión del Prácticum de magisterio: Un seminario de investigación-acción. En Gutiérrez, A. y Torrego, L. (Editores). *La Investigación-Acción Participativa como práctica necesaria en la sociedad del siglo XXI*, pp. 31-37. Manchester Metropolitan University.
- Panitz, T. (1996). *Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning*. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED448443>
- Papaioannou, A. (1998). Goal Perspective, Reasons for Behaving Appropriately, and Self-Reported Discipline in Physical Education Lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, pp. 421-441.
- Paz, M. B. (2000): *Espacios de trabajo compartido (workspace): metodología y posibles aplicaciones telemáticas*. RIBIE, Viña del Mar, Chile. Recuperado de <http://www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie2000/posters/193/index.htm>
- Pazos, M., Pérez, A y Salinas, J. (2002). Comunidades virtuales: De las listas de discusión a las comunidades de aprendizaje. Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/232242485>
- Peña, M^a. A. (2005). *Las Tecnologías al servicio de la actividad supervisora en la adquisición del conocimiento práctico personal de los futuros docentes* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.
- Pereira, V.H. (2006). La comunicación asíncrona en e-learning: promoviendo el debate. En Marcelo, C. (coord.). *Prácticas de E-Learning*, pp. 110-136. Granada: Octaedro.
- Pérez García, M^a. P. (2011). ¿Qué podemos hacer durante los interminables seminarios? Una Experiencia de supervisión en el Prácticum de Educación Infantil. En Raposo, M., Martínez, M.E., Muñoz, P. C., Pérez, A. y Otero, J. C. (2011), *Evaluación y supervisión del Prácticum: el compromiso con la calidad de las prácticas*, pp. 1369-1383. Santiago de Compostela: Andavira.

- Pérez i Garcías, A. (1997). La comunicación y los medios en la formación a distancia. *Revista PIXEL-BIT*, 5. Recuperado de <http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n4/n4art/art45.htm>
- Pérez i Garcías, A. (2002). Elementos para el análisis de la interacción educativa en los nuevos entornos de aprendizaje. *Pixel-bit Revista de medios y educación*, 19, pp. 49-61. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/45545>
- Pérez i Garcías, A. (2006). Internet aplicado a la Educación: aspectos técnicos y comunicativos. Las plataformas. En Cabero, J. (coord.) (2006). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*, pp.189-204. Madrid: McGraw Hill.
- Pérez-Mateo, M. (2010). *La dimensión social en el aprendizaje colaborativo virtual: El caso de la UOC* [Tesis doctoral]. Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10609/9044>
- Pérez-Mateo, M. y Guitert, M. (2007). La dimensión social del aprendizaje colaborativo virtual. *Red, Revista de Educación a Distancia*, 18. Recuperado de <http://www.um.es/ead/red/18>
- Piaton, G. (1975). *El Pensamiento Pedagógico de Celestin Freinet*. Madrid: Editorial Marsiega.
- Pizá, R. I. y Madueño, M. L. (2007). El aprendizaje colaborativo apoyado en medios tecnológicos virtuales. *Revista Vasconcelos de Educación*, 3 (5), pp. 87-101.
- Ponce de León, A., Valdemoros, M^a. A., Sanz, E. y Martínez Berbel, J. A. (2014). *Prácticum en los Grados de Educación Infantil y Primaria*. La Rioja: Universidad de la Rioja. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/558275.pdf>
- Prendes, M.P. (2000). Trabajo colaborativo en espacios virtuales. En CABERO, J.; Martínez, F. y Salinas J. (Coords.). *Medios audiovisuales y Nuevas Tecnologías para la formación en el siglo XXI*, pp. 223-245. Murcia: DM.
- Prendes, M.P. (2003). Aprendemos... ¿cooperando o colaborando? Las claves del método. En Martínez Sánchez, F. (Comp.), *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*. pp. 95-127. Barcelona: Paidós.
- Raposo, M. (2002). Contribuciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación al desarrollo del Prácticum de futuros docentes". En Zabalza,

- M.A.; Iglesias, M.L.; Cid. A.; Raposo, M. (coords.). *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum*, pp. 1-21. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Raposo, M; Martínez, M. y Tellado, F. (2009). El e-portafolio como recurso para el Prácticum en el grado de educación social. En Raposo, M., Martínez Figueira, M. E., Lodeiro, L., Fernández Iglesias J.C., Pérez Abellás A. (coords.), *El Prácticum más allá del empleo: Formación vs. Training*, pp. 1099-1111. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Real Decreto 1440/1991, de 14 de junio, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a su obtención (B.O.E. 11-10-91).
- RESOLUCIÓN DE 25 DE ENERO DE 2001, de la Universidad de Granada, por la que se ordena la publicación de la adecuación del plan de estudios de Maestro-Educación Física, que se imparte en la Facultad de Ciencias de la Educación de esta Universidad (BOE nº 39 de 14 de febrero de 2001).*
- Ribes, X. (2007). La web 2.0. El valor de los metadatos y de la inteligencia colectiva. *TELOS. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 73. Recuperado de <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos/articuloperspectiva.asp@idarticulo=2&rev=73.htm>
- Rodríguez Diéguez J. L. (1994) Nuevas Tecnologías para la Educación. En Blázquez, F., Cabero, J. y Loscertales, F. (Coord.), *Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación*, pp. 11-23. Sevilla: Alfar.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Roldan, N. D. (2009). La segunda generación del chat. ¿Nuevas estrategias de interacción?. En *Ciberpragmática: correo foro y chat en un contexto de aprendizaje (compilación)*, pp. 70-73. Católica del Norte Fundación Universitaria. Recuperado de <http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Paginas/Publicaciones/dossier-ciberpragmatica.aspx>
- Román, P. (2002). *El trabajo colaborativo en redes. Análisis de una experiencia en la R.A.C.S.* [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla, Sevilla.

- Romero Cerezo, C. (1995). *Incidencia de un programa de formación inicial del maestro especialista en Educación Física en los niveles de reflexión y toma de decisiones sobre la práctica docente* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada, Granada.
- Romero Cerezo, C. (2000). Una propuesta de Prácticum en la formación inicial del Maestro Especialista en Educación Física. *Ágora para la EF y el Deporte*, nº 2-3, pp. 103-114. Recuperado de http://www5.uva.es/agora/revista/2/agora2_7_romero.pdf
- Romero Cerezo, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en Educación Física. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (1). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART5.pdf>
- Romero Cerezo, C. y Martínez Álvarez, L. (2003, julio). El Prácticum en Educación Física. En *VII Symposium Internacional sobre el Prácticum. El Prácticum como compromiso institucional: Los planes de prácticas*. Poio 2003, pp. 157-158. Santiago de Compostela: Servicio de Edición Digital de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Romero Cerezo, C., Galeote Reyes, M^a. D. y González Olivares, D. (2001). Valoración del Prácticum de 3^o de Educación Física desde la perspectiva de los estudiantes. Resúmenes del *VI Simposium Internacional sobre el Prácticum. Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum*. Lugo, Unicopia, pp. 246-248.
- Romero Cerezo, C. y Ortíz, M. M. (2008). Algunas reflexiones y propuestas acerca del Prácticum en la especialidad de Educación Física mediante un grupo de discusión. *Contextos Educativos*, 11, pp. 95-112. DOI: <http://dx.doi.org/10.18172/con.597>
- Romeu, T. (2011). *La docencia en colaboración en contextos virtuales. Estudio de caso de un equipo de docentes del área de competencias digitales de la UOC* [Tesis doctoral]. Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/96768>
- Roquet, G. (2004). *Los Chats y su uso en educación*. Recuperado de, <http://www.slideshare.net/EtiaHR/los-Chat-y-su-uso-en-educacin>
- Roschlle, J. y Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. En O'Malley C. E. (Ed.), *Computer-supported collaborative*

- learning* pp. 69-197. Berlin: Springer-Verlag. Recuperado de <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/cscl.pdf>
- Roselli, N. (2011). Proceso de construcción colaborativa a través del Chat según el tipo de tarea. *Revista de Psicología*, 29 (1), pp. 3-36. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/issue/archive>
- Rourke, L. Anderson, T. Garrison D.R., Archer, W. (2005) Cuestiones metodológicas relativas al análisis de contenidos de las transcripciones de clases por ordenador. En Garrison, D.R y Anderson, T. (2005), *El e-learning en el siglo xxi: Investigación y práctica*, Barcelona: Octaedro, 175- 202.
- Rourke, L.; Anderson, T.; Garrison, D. R. y Archer, W. (1999). Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14, pp. 50-71. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=EJ616753>
- Rué, J. (1998). El aula: Un espacio para la cooperación. En Mir, C. (Ed.), *Cooperar en la escuela: La responsabilidad de educar para la democracia*, pp. 17-50. Barcelona: Graó.
- Rueda Cayón, M^a. A. y López Pastor, V. (1999). Vivencias del Prácticum desde el punto de vista del alumnado: preocupaciones, lagunas y críticas. Un estudio de caso en la especialidad de Educación Física. *Revista Electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1). Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224339732.pdf
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. (5^a edición). Bilbao: Universidad de Deusto. Serie Ciencias Sociales.
- Ryan, S., Scott, B., Freeman, H. y Patel, D. (2000). *The virtual university: the Internet and resource-based learning*. London: Kogan Page.
- Salinas, J. (1995). Organización escolar y redes: Los nuevos escenarios del aprendizaje. En Cabero, J. y Martínez, F. (Coord.). *Nuevos canales de comunicación en la enseñanza*, pp. 89-117. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Salinas, J. (1997). Internet como instrumento de formación. *II Jornadas de Comunicación y Nuevas Tecnologías: Comunicación y Nuevas Tecnologías de la Información*. Murcia.

- Salinas, J. (2000). El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación. En J. CABERO (Ed.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, pp. 199-227. Madrid: Síntesis.
- Salmerón Silvera, J. L., Bueno Ávila, S., Bañuls Silvera, V. A., López Catalán, B. y González Zurita, M. T. (2002). Un análisis multivariante de contenido sobre un enfoque sincrónico del e-learning. *Investigaciones Europeas de Dirección y Economía de la Empresa*, 8 (3), pp. 97-108.
- Salmerón, H., Rodríguez, S. y Gutiérrez, C. (2010). Metodologías que optimizan la comunicación en entornos de aprendizaje virtual. *Comunicar*, 34, pp. 163-171. (DOI: 10.3916/C34-2010-03-16). Recuperado de <http://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=34&articulo=34-2010-19>
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London: Kogan Page.
- San Fabián, J. L. (1992). Evaluación etnográfica de la educación. En. Blasco B. et al. (1992). *Perspectivas en la evaluación del sistema educativo*. Oviedo: Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo; pp. 13-53.
- Sánchez Bañuelos, F. (1992). *Bases para una Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Madrid: Gymnos.
- Sánchez Ceballos, L. M. y Sánchez, A. (2010). Usos académicos del Chat y estrategias lingüísticas en la comunicación virtual sincrónica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 30, pp. 1-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194214476002>
- Sánchez Rodríguez, J. (2001). Mejora de la calidad del Prácticum a través de Internet. *Píxel-Bit. Revista de medios y Educación*, 16, pp. 49-60. Recuperado de <http://acdc.sav.us.es/ojs/index.php/pixelbit/article/view/839>
- Sánchez Upegui, A. (2009). El chat, una efectiva experiencia de comunicación académica. En *Ciberpragmática: correo foro y chat en un contexto de aprendizaje (compilación)*. Católica del Norte Fundación Universitaria. Recuperado de

<http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Paginas/Publicaciones/dossier-ciberpragmatica.aspx>

- Sancho, J. M. (2001). Repensando el significado y metas de la educación en la sociedad de la información. El efecto fractal. En Area, M. (Ed.), *Educación en la sociedad de la información*, pp. 37-80. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sancho, J. M. y Ferrer, V. (1997). Las complejas realidades de la cooperación educativa. *Kikirikí Cooperación Educativa*, 46, pp. 27-35.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sandoval Flores, E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), pp. 183-194. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART12.pdf>
- Sangrà, A. (2008). *La integració de les TIC a la universitat: Models, problemes i reptes*. [Tesis doctoral]. Universitat Rovira i Virgili, Tarragona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/8947>
- Serrano, J. M. y Calvo, M. T. (1994). *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia: CajaMurcia.
- Sharan, S. (1994). Cooperative learning and the teacher. En S. SHARAN (Ed.), *Handbook of cooperative learning methods*, pp. 336-348. Westport: Greenwood Press.
- Shumar, W. y Renninger, A. K. (2002). On Conceptualizing Community. En Renninger A.K. y Shumar W. (Eds.), *Building Learning communities. Learning and change in cyberspace*, pp. 1-17. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva, J. E. (2007). Las interacciones en un entorno virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes de enseñanza básica [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/2918>
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative Learning*. New York: Longman.
- Slavin, R. E. (1987). Cooperative learning: Where behavioral and humanistic approaches to classroom motivation meet. *Elementary School Journal*, 88, pp. 29-35. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1002001>

- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning. Theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Solé, I. (1996). Reforma y trabajo en grupo. *Cuadernos de Pedagogía*, 255, pp. 50-53. Recuperado de <http://www.educa2.madrid.org/documents/397121/4694415/COOPERT+SOL%C3%89.pdf/0f8ead1f-5959-49b7-962d-4f184ec85b8c>
- Soler, P. y Enrique, A. M. (2012). Reflexión sobre el rigor científico en la investigación cualitativa. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18, pp. 879-888. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40966
- Soneira, A.J. (2006). La teoría fundamentada en los datos (Grounded theory) de Glaser y Strauss. En Vasilachis, I. (ed.) *Estrategias de investigación cualitativa*, pp. 153-173. Barcelona: Gedisa.
- Stacey E. y Rice, M. (2002,) Evaluating an online learning environment. *Australian Journal of Educational Technology*, 18(3), pp. 323-340.
- Stahl, G., Koschmann, T. y Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. En R. K. SAWYER (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences*, pp. 409-426. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Recuperado de http://gerrystahl.net/cscl/CSCL_Spanish.pdf
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez, C. (2002). *Entornos virtuales de aprendizaje: Interfaz de aprendizaje cooperativo* [Trabajo de grado]. Universidad de Salamanca-Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Salamanca. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/monografias/otros_universi/suarez_gc/suarez_gc.pdf
- Suárez, C. (2004). La interacción cooperativa: Condición social de aprendizaje. *Revista Educación*, XII (23), pp. 79-100.
- Suárez, C. (2007). El potencial educativo de la interacción cooperativa. *Investigación Educativa*, 11(20), pp. 61-78. Recuperado de

http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2007_n20/a06v11n20.pdf

- Suárez, C. (2009). *Las claves para la dinamización eficiente de grupos de trabajo colaborativo. VI seminari especialitzat en gestió del coneixement*, Barcelona.
- Swan, K. (2002). Building communities in online courses: The importance of interaction. *Education, Communication and Information*, 2(1), pp. 23–49.
- Tancredi, B. (2006). La comunicación síncrona en e-learning: cómo gestionar el Chat. En C. MARCELO (Ed.), *Prácticas de e-learning*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona/México/Buenos Aires: Paidós
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el Prácticum: cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/155/15507211.pdf>
- Thompson, J. C. (2005). *Cooperative learning in computer-supported classes* [Tesis doctoral]. Melbourne: University of Melbourne. Recuperado de <http://repository.unimelb.edu.au/10187/1256>
- Tiffin, J. y Rajasingham, L. (1997). *En busca de la clase virtual: la educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- Tirado, R., Hernando, A. y Aguaded, J. I. (2011). Aprendizaje cooperativo *on-line* a través de foros en un contexto universitario: un análisis del discurso y de las redes. *Estudios sobre educación*, vol. 20, pp. 49-71. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10171/18347>
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza&Janés.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: la Muralla.
- Tomei, L. (2004). The Impact of Online Teaching on Faculty Load Computing the Ideal Class Size for Online Courses. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*. TEIR Center, Duquesne University: Pittsburgh PA [En línea]. Recuperado de http://www.itdl.org/journal/Jan_04/article04.htm
- Trigueros, C., Rivera, E. y de la Torre, E. (2011). El Chat como estrategia para fomentar el aprendizaje cooperativo. Una investigación en el Prácticum de Magisterio.

- Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(1) pp. 195-210. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56717469014>
- Trujillo, F. (2010). La organización del grupo-clase y de las tareas en la clase de Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 2, pp. 14-24. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3175419.pdf>
- UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. Paris: Informe UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>
- Valdemoros, M^a. A., Ponce de León, A. y Sanz E. (2011). Fundamentos en el manejo del Nvivo 9 como herramienta al servicio de estudios cualitativos. *Contextos educativos*, 14, pp. 11-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3762721.pdf>
- Valencia, Y. y García, V. (2010). La escritura simbólica y el lenguaje escrito en los usuarios del Messenger. *Comunicar*, 34, pp. 155-162. (DOI: 10.3916/C34-2010-03-15).
- Valles, M. S. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Vasilachis, I. (1992) *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2), Art. 30, Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0902307>
- Veerman, A., y Veldhuis-Diermanse, E. (2001). Collaborative learning through computer-mediated communication in academic education. En P. Dillenbourg, A. Eurelings, y K. Hakkarainen (Eds.), *Proceedings of European Perspectives on Computer supported Collaborative Learning* (pp. 625-632). Maastricht, Netherlands: University of Maastricht Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Villasana, N. y Dorrego, E. (2010). Habilidades sociales en entornos virtuales de trabajo colaborativo. Ponencia presentada en el I Encuentro de Docentes "Aprendizaje y

- Tecnología”, Instituto Universitario de Tecnología “Dr. Federico Rivero Palacio”.
- Recuperado de <http://encuentro.portafolioseducativos.com/?p=339>
- Waldegg, G. (2002). El uso de las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias. *Revista Electrónica de investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-waldegg.html>
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y práctica socioculturales de la educación* (trad. de G. Sánchez). Barcelona: Paidós
- Wiersema, N. (2000). How does collaborative learning actually work in a classroom and how do students react to it? A brief reflection. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464510.pdf>
- Wilson (1995): *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós.
- Yepes, L. M. (2009). Reflexiones y estrategias de uso del chat educativo a partir de un análisis de caso. En *Ciberpragmática: correo foro y chat en un contexto de aprendizaje (compilación)*. Católica del Norte Fundación Universitaria. Recuperado de <http://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Paginas/Publicaciones/dossier-ciberpragmatica.aspx>
- Yus, F. (2001). *Ciberpragmática: El uso del lenguaje en Internet*. Barcelona: Ariel.
- Zabalza, M. A. (1998) *El Prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Actas del IV Symposium de prácticas. Pontevedra: Excma. Diputación de Pontevedra. (Tomos I y II)
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2004). Condiciones para el desarrollo del Prácticum. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8(2). Monográfico: "Prácticum". Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART1.pdf>
- Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2006). El Prácticum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En Escudero J.M. y Gómez A.L. (editores), *La formación del profesorado y la mejora de la Educación*. Barcelona: Octaedro

Zabalza, M. A. (2006). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354. Enero-Abril, pp. 21-43. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_02.pdf

Zañartu, L. M. (2003). Aprendizaje colaborativo: Una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. *Contexto Educativo. Revista Digital De Educación y Nuevas Tecnologías*, 28. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=278

ANEXOS

▪

ANEXO 1. PLAN Y CRONOGRAMA DE TRABAJO

PLAN DE TRABAJO

La propuesta de plan de trabajo que os planteamos está pensada para realizar un Prácticum MII de manera planificada y reflexiva. La finalidad es que la memoria no se convierta en un documento burocrático sino en una ayuda para el trabajo diario y la adquisición de aprendizajes relacionados con el mismo. Por ello iremos trabajando sobre los siguientes temas.

1.- Contextualización: Observación y reflexión sobre los condicionantes del contexto social, familiar e institucional. Ideas para su realización:

- ¿Cómo es el centro? Instalaciones, profesorado, organización del centro, actividades extraescolares que se llevan a cabo, ...
- ¿Cuál es la realidad socioeconómica y cultural?, ¿qué tipologías de familia predominan?, ¿se implican los padres en la educación de sus hijos?,...
- Condicionantes para la realización del Prácticum MII: presencia o ausencia de maestro especialista, ciclos en los que impartes E.F., nº de grupos que atiendes, grado de autonomía para planificar y actuar, ...
- ¿Cómo es el alumnado?, ¿cuáles son los valores y hábitos de conducta que imperan?, ¿qué valores se echan en falta?, ¿qué presencia hay de inmigrantes?, ¿qué presencia hay de alumnado excepcional (alumnos con necesidades educativas especiales?, ¿qué actividades les gustan?, ¿a qué modelo de E.F. están acostumbrados?,...

Se deberá colgar en la plataforma Swad antes del 24 de abril

2.- Planificación de U.D. (o trabajo a desarrollar)

- *Intencionalidades educativas:* tu trabajo debe tener un sentido por ello es necesario que identifique “PARA QUÉ” vas a trabajar con tu alumnado, y defines las capacidades que pretendes desarrollar.

- *Selección y secuenciación de contenidos:* Elige o enumera los contenidos “QUÉ” vas a trabajar en función de las capacidades a desarrollar y temporaliza “CUANDO” abordar dichos los mismos, para que te sirva de orientación para posteriormente elaborar los episodios de enseñanza o sesiones.

- *Metodología:* Define de forma global “CÓMO” vas a trabajar.

- *Evaluación:* plantéate cómo vas a evaluar el trabajo de tu alumnado y el tuyo propio en función de todo lo anterior.

Se deberá colgar en la plataforma Swad antes del 15 de mayo

3.- Realización de episodios de enseñanza o sesiones.

Recuerda que un episodio de enseñanza es algo más que un sumatorio de tareas, en el que hay que indicar los aspectos de gestión de aula, diseño de tareas y relaciones de interacción que se quieren provocar en el contexto del aula. Te aconsejamos que metodológicamente en ellos pruebes diferentes estrategias y que no olvides que las prácticas es un espacio para aprender.

En caso de no tener autonomía para su realización y depender los mismos del tutor, una vez realizada la clase plasmarla por escrito tal cual o adaptada y colgar en swad

Realizar semanalmente con anterioridad a su puesta en práctica e ir colgando en Swad al menos un día o dos antes de su realización (dentro de vuestra carpeta de trabajos o en la zona común si queréis compartirla) y como anexos en la memoria

4.- Reflexiones:

- Reflexiones semanales: contar vuestras experiencias, cómo os habéis sentido, dificultades, problemas, conflictos...

Realizar semanalmente e ir colgando en Swad, compartiéndolas con tus compañeros

- Reflexión final: aprendizajes conseguidos, dificultades encontradas, valoración del proceso de prácticas, relación entre la teoría y la práctica, propuestas de mejora, ...

Realizar al finalizar el Prácticum e incluir en la memoria que se debe colgar en Swad antes del 19 de junio

5.- Memoria: Si has realizado todo lo anterior, esto no supondrá ningún esfuerzo, ya que se trata simplemente de organizar un informe con todo ello para tener una perspectiva global de tú trabajo. En ella también puedes incluir todas aquellas actividades en las que hayas participado con el centro y nos gustaría que incluyera una autoevaluación del trabajo realizado.

Fecha prevista de entrega: antes del 19 de junio

CRONOGRAMA DEL CHAT

Propuesta de temáticas para el Chat totalmente modificable en función de vuestras sugerencias y necesidades, lo único que os pedimos es que lo hagáis con antelación para poder informar a todos y todas. Previamente todos los días habrá un espacio dedicado a resolver dudas y problemas urgentes.

TEMATICAS	Grupo A	Grupo B	Grupo C
La contextualización. Capacidades a trabajar. Planificación de la U.D.	11 de Abril	26 de Abril	29 de Abril

Problemas y estrategias de organización. Metodologías que estáis llevando a la práctica.	16 de Mayo	16 de Mayo	9 de Mayo
Loa valores en la clase de E.F. Reflexión sobre aprendizajes conseguidos.	23 de Mayo	30 de Mayo	23 de Mayo

ANEXO 2. CONVERSACIÓN COMPLETA DE CHAT

CHAT 2: 26-04-2010

ARIEL DICE: **que tal Supervisora 1**

SUPERVISORA 1 DICE: **Un moento**

SUPERVISORA 1 DICE: **y empezamos**

ARIEL DICE: **de acuerdo**

REBECA DICE: **hola**

SUPERVISORA 1 DICE: **hola a todos y todas**

MARÍA DICE: **HOLA**

SUPERVISORA 1 DICE: **para no liarnos, me gustaría que los que en el nik no tenéis el noble lo pongais sino no hay manera ¿vale?**

SHEYLA DICE: **JJ**

SUPERVISORA 1 DICE: **chao**

SUPERVISORA 1 DICE: **Bueno ¿que tal van las cosas?, ¿algún problema urgente?**

SHEYLA DICE: **POR MI PARTE NO**

ARIEL DICE: **bueno**

ARIEL DICE: **hoy en mi centro ha habido un problema**

REBECA DICE: **Me va muy bien, no tengo ningun problema**

SUPERVISORA 1 DICE: **cuenta Ariel**

ARIEL DICE: **ahora ha venio un niño que se fue del colegio porque no le intereSaba**

ARIEL DICE: **pero es muy conflictivo, y se ha encarado con la de educacion fisica**

SUPERVISORA 1 DICE: **eso no debiera ser posible ya que todos deben estar escolarizados**

ARIEL DICE: **y le ha dicho que él no obedece a ninguna mujer**

SUPERVISORA 1 DICE: **¿que ha pasado?**

ARIEL DICE: **y no sé...me he quedado un poco hundida**

ARIEL DICE: **pues Supervisora 1 no va a clse porque dice que no le ssale de**

SUPERVISORA 1 DICE: **es cosa de religión o simplemente por incordiar**

ARIEL DICE: **y bueno a la maestra y a mi nos ha dejado como una autentica nada**

SUPERVISORA 1 DICE: **lo de no obederer a las mujeres**

ARIEL DICE: **claro pero tenemos que aguantarlo hasta fin de curso porque el inspector asi lo ha ordenado**

ARIEL DICE: **y en una clase en la uqe uiño no obeece porque como mujeres**

EMMA DICE: **de que estais hablando**

REBECA DICE: **¿el alumno es inmigrante?**

SUPERVISORA 1 DICE: **es que es obligación escolarizar a los menores de 16 años**

SHEYLA DICE: **cuantos años tiene**

ARIEL DICE: **el resto de la clase, incluso las niñas lo siguen y le dan pie a eso y mas.**

SUPERVISORA 1 DICE: **estamos hablando de un conflicto en el centro de Ariel**

ARIEL DICE: **creo que 15**

EMMA DICE: **explicarme de que va**

SHEYLA DICE: **joe**

AITOR DICE: **hola, buenas tardes a todos!!**

ARIEL DICE: **pero tiene cuerpo de niño de 25**

SUPERVISORA 1 DICE: **la profesora ha hablado con los padres?**

ARIEL DICE: **los padres**

ARIEL DICE: **son peores que él**

ARIEL DICE: **dicen que su niño siempre tiene razon**

ARIEL DICE: **que es culpa de los maestros pallos**

SUPERVISORA 1 DICE: **para los nuevos, hablamos de un niño de 15 años que dice que no obedece a las mujeres**

AITOR DICE: **ajá**

ARIEL DICE: **es imible manejar ese niño y esa siación Supervisora 1**

EMMA DICE: **ah!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!**

REBECA DICE: **en las clases donde los maestros son hombres obedece?**

SUPERVISORA 1 DICE: **ya van saliendo cosas, el resto de profesores que tal?**

ARIEL DICE: **no mucho, pero no les pierde el respeto**

AITOR DICE: **muy bien**

AITOR DICE: **a mí me llegó el profe sustituto ya**

SUPERVISORA 1 DICE: **tenéis pensado hacer algo con él?**

EMMA DICE: **y con las comañeras que tal?**

ARIEL DICE: **el resto Bien , están muy quemados de este niño por eso cuadno falta ntentan pasar un poco porque es cuadno todos pueden trabajar**

SUPERVISORA 1 DICE: **Aitor luego hablamos de tu sustituto, vamos con el problema de Ariel ¿vale?**

AITOR DICE: **vale**

ARIEL DICE: **ya no saben que hacer supervisora 1**

SHEYLA DICE: **vamos que el niño lo que quiere es incordiar y ya esta**

SUPERVISORA 1 DICE: **la situación para tí es dificil, porque si no obedece a la profesora tus posibilidades son pocas, aun así intentaremos darte ideas**

ARIEL DICE: **porque ya lo han expulsado varias veces y él dice que de acuerdo que asi puede dormir hasta las 12 de la mañana**

ARIEL DICE: **es que encima se pitorrea sabes**

ARIEL DICE: **porque mi tutora es la jefe de estudios y no veas la pobre como está con el niño**

SUPERVISORA 1 DICE: **pues la cosa entonces todavía se complica más**

SUPERVISORA 1 DICE: **Aguno tiene ideas?**

ARIEL DICE: **es impoSible manejarlo y yo a veces pienso que me va a dar una vofetada que me va a dejar en el sitio**

ARIEL DICE: **en serio Supervisora 1 hay momentos que paso miedo**

SUPERVISORA 1 DICE: **no me extraña**

ARIEL DICE: **poruqe tiene ese cuerpo de niño de 25 que...**

SHEYLA DICE: **pero antes ya habrían hecho algo con el,**

MERLÍNDICE: **bueno acabo de conectarme ponerme al hilo por favor**

AITOR DICE: **puede darse la posibilidad de hacerlo trabajar sólo con mujeres para que vaya cogiendo costumbre??o sería un gran error??**

REBECA DICE: **pienso que niños así y con esa edad tienen dificil solución, sino cuenta con un buen modelo a seguir en casa**

ARIEL DICE: **yo intento a veces ponerme en susituación y hablar con ellos como lo hacen, hacerme amiga...pero creo q es peor**

SUPERVISORA 1 DICE: **estamos con un problema de un niño problemático**

HOMER DICE: **hacerse amiga t digo bajo mi experiencia q es lo peor**

MERLÍNDICE: **de que problema estamos hablando**

EMMA DICE: **yo, no se que hacer ante esa situacion porque entiendo a Ariel que pase miedo y se quede bloqueada sin saber que hacer**

AITOR DICE: **sí, la verdad es que Héctor tiene razón**

AITOR DICE: **lo mejor es darle la menor confianza posible**

ARIEL DICE: **lo han hecho todo, expulsar, psicólogos, reformatorios...na de na sirve**

EMMA DICE: **lo de ser amiga a veces funciona según pilles al niño**

ARIEL DICE: **claro eso es lo que pinso ahora, pero antes no pensaba que el niño no era así**

AITOR DICE: **ya, pero en este caso, no creo que fuera lo mejor**

SHEYLA DICE: **pues entonces es complicado**

AITOR DICE: **porque entonces, el chico se aprovecharía aún más de la situación**

ARIEL DICE: **en el tramo generalista no ha ido ni un día a clase y yo lo he conocido ahora**

REBECA DICE: **pienso que nunca un niño debe confundirte con su amigo**

SUPERVISORA 1 DICE: **es que si el centro no actúa en conjunto y la familia no ayuda, la verdad que es muy, muy, difícil**

EMMA DICE: **no confundirte con un amigo sino hablar más de tu a tu**

AITOR DICE: **eso sí**

ARIEL DICE: **además tiene un hermanillo en infantil de 4 años con el que me llevo muy bien, pero cuando este niño me ve con su hermano echa a correr pa que yo no lo toque**

REBECA DICE: **claro**

ARIEL DICE: **no veas es que es...uff**

SUPERVISORA 1 DICE: **pero de todas formas pienso que el diálogo nunca está demás, como se ha dicho en el foro, estos niños están tan acostumbrados a los castigos que no sirven**

SHEYLA DICE: **pues sí**

SHEYLA DICE: **por mucho que le puedan hacer al niño**

EMMA DICE: **hay que reforzarlo positivamente**

ARIEL DICE: **pero si el colegio cuando él se fue no hizo nada por lo mismo porque sin él se está mejor todo el colegio**

SHEYLA DICE: **mientras en su casa pongan**

MERLÍN DICE: **por lo poco que estoy viendo, todos los problemas si no actúa la familia es muy difícil actuar sobre el niño**

ARIEL DICE: **es que ella madre es un personaje de mucho cuidado**

ARIEL DICE: **ya han ocurrido unas cositas con ella en clase que...son para verlas**

HOMER DICE: **claro, esos chicos tienen la raíz del problema en el seno familiar**

AITOR DICE: **pues si la madre falla, está claro que el niño falla y si ella no pone de su parte, es complicadísimo que el niño haga lo que se le pide**

SUPERVISORA 1 DICE: **bueno, creo que no tenemos fórmula mágica, y que debe ser algo que los profesores del centro decidan como actuar, así que si os parece cambiamos de tercio, ¿algún otro problema urgente?**

SUPERVISORA 1 DICE: **sentimos no poder ayudarte Ariel**

ARIEL DICE: **no importa no creo que nadie pueda**

REBECA DICE: **hay centrarse también en el hermano de infantil, a ver si no sigue el mismo camino**

ARIEL DICE: **yo lo voy a hacer como imposible iré a clase con casco y rodilleras y listo**

SUPERVISORA 1 DICE: **¡te tendremos que hacer un seguro!**

HOMER DICE: **jeje**

ARIEL DICE: **si si**

AITOR DICE: **jajajajajaja**

HOMER DICE: **yo pediría el traslado de curso**

HOMER DICE: **de Ariel**

SUPERVISORA 1 DICE: **tampoco creo que se solucione evitando el conflicto, seguro que de la situación aprende**

ARIEL DICE: **que va, el resto de los niños son encantos y por uno no me voy a fastidiar**

SUPERVISORA 1 DICE: **¿habéis consultado swad? allí os hemos dejado el plan de trabajo**

ARIEL DICE: **además de ese conflicto aunque no lo solucione voy a aprender mucho mucho**

AITOR DICE: **estoy en ello**

SHEYLA DICE: **es que como se aprende es huyendo de los problemas si enfrentandose a ellos**

EMMA DICE: **si lo ha cosultado y lo he descargado**

MERLÍNDICE: **yo tambien le he eschado un vistazo**

SUPERVISORA 1 DICE: **Téneis alguna sugerencia que realizar?**

REBECA DICE: **yo tb lo he visto**

SUPERVISORA 1 DICE: **Jordan o Emma, uno cambiaros el color de la letra para poder identificaros mejpor**

EMMA DICE: **yo misma**

SHEYLA DICE: **Supervisora 1**

EMMA DICE: **ya!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!**

SUPERVISORA 1 DICE: **di**

SHEYLA DICE: **en el swad, que me dice que estoy apuntada a ningun grupo**

MERLÍNDICE: **donde aparece lo de los grupos yo no lo he visto**

ELMER DICE: **Hola a todos**

EMMA DICE: **que grupo???????????????**

LESTER DICE: **Hola a todos**

AITOR DICE: **yo tampoc he visto nada**

SHEYLA DICE: **me meto en lo de zona comun y me dice que estoy apuntada a ningun grupo de Practicum**

SUPERVISORA 1 DICE: **Sheyla estás dada de alta en swad, selecciona la asignatura de practicum E:F virtual**

SHEYLA DICE: **si si**

EMMA DICE: **sugerencia respecto al plan de trabajo no tengo**

SUPERVISORA 1 DICE: **pero es que no hay grupos**

EMMA DICE: **creo que esta bien**

AITOR DICE: **ajá**

SHEYLA DICE: **vale**

EMMA DICE: **ah, vale!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!**

REBECA DICE: **que es lo de los grupos??????????**

SHEYLA DICE: **entonces tiene que salir ahi nada**

EMMA DICE: **lo de la sesiones como va?**

REBECA DICE: **qu ees lo de las sesiones?**

EMMA DICE: **cada dia hay que hacer una o que ????????????**

SUPERVISORA 1 DICE: **un momento, Ariel se ha caido Podéis invitarla que a mi no medeja?**

EMMA DICE: **en el plan de trabajo hay un guion para realizar sesiones**

LESTER DICE: **en el programa?**

SHEYLA DICE: **YO NO TENGO SU DIECCION**

EMMA DICE: **yo tampoco**

AITOR DICE: **yo tampoco**

SUPERVISORA 1 DICE: **hace referencia a las sesiones o episodios de enseñanza que lleveis a la práctica, lo que quermos el que el trabajo esté planificado y no improvisado**

REBECA DICE: **ok**

AITOR DICE: **ah, bien**

EMMA DICE: **vale**

REBECA DICE: **hay que enviarlas todos los dias?**

ELMER DICE: **cuando realicemos la unidad didactica las sesiones debe ir en ese formato?**

EMMA DICE: **pero hay que hacer una cada dia o que???????????**

SUPERVISORA 1 DICE: **son modelos cada uno puede utilizar el que más se adapte a e'l**

ELMER DICE: **ok**

AITOR DICE: **ok**

EMMA DICE: **yo voy hacer varias UD**

MERLÍNDICE: vale ya voy entendiendo
AITOR DICE: era una UD por ciclo,no?
MERLÍNDICE: yo tb ya e realizado una y ahora estoy con otra
SUPERVISORA 1 DICE: EmmaCuantas clases das al día?
REBECA DICE: ?????????
EMMA DICE: no se cuantas ni a q ciclo???
SUPERVISORA 1 DICE: no te entiendo?
EMMA DICE: 3 horas
SUPERVISORA 1 DICE: y das tu la clase?
EMMA DICE: el otro dia di yo sola la clase porque falto mi tutor
SUPERVISORA 1 DICE: hola a los nuevos, estamos hablando del plan de trabajo que os hemos dejado en Swad
SUPERVISORA 1 DICE: pero supongo que a partir de ahora empezará a dar clases ¿no?
REBECA DICE: Supervisora 1 IA ud TIENE QUE IR DE ACUERDO CON LO QUE CADA DIA SE HACE EN CLASE,NO?
EMMA DICE: si
SHEYLA DICE: Supervisora 1, a partir de ahora empiezo a dar algunas
REBECA DICE: yo he dado clases desde el principio
SUPERVISORA 1 DICE: Bueno, un momento para aclaranos
ARIEL DICE: hoLa
ARIEL DICE: ya si
ARIEL DICE: por fin
ARIEL DICE: graCias Supervisora 1 y perdona
AITOR DICE: Ariel, te doy tiritas??
ARIEL DICE: por q
GASPAR DICE: a mi me pasa lo mismo desde el principio llevo dando clase
AITOR DICE: porque te caes mucho
ARIEL DICE: q malo
ARIEL DICE: weno ahora me he perdido yo
LESTER DICE: pues no es mi caso a mi me estan respetando el programa por ahora
SUPERVISORA 1 DICE: queremos que las sesiones o episodios no sean cosas aisladas o sin sentido, sino que tengan coherencia con los objetivos que os planteáis para el prácticum, para ello la unidad didáctica es un buen recurso, y lógicamente la UD se desarrolla en sesione
ARIEL DICE: alguien rapido me pued hacer un resumen
AITOR DICE: yo tb estoy dando clase desde el primer día aunque yo llevo siempre los juegos y las sesiones preparadas
SUPERVISORA 1 DICE: eso tambien dependerá del tutor que tengáis
AITOR DICE: a mí, mi tutor me deja total libertad
GASPAR DICE: de cuantas sesiones tiene ke ser cada u.didactica ??
SUPERVISORA 1 DICE: uno podréis planificarla como a vosotros os guste y otros tendríeis que adaptaros a lo que esté realizando el profesor
JANO DICE: Yo todavia no se muy bien como va esto de el tema del q se habla.
EMMA DICE: mi tutor no tiene problema en que yo de las clases
HOMER DICE: yo tambien tengo total libertad docente
HOMER DICE: desde el principio
EMMA DICE: pero siempre dentro de la programacion de el
SUPERVISORA 1 DICE: pero en cualquier caso creemos conveniente que tanto la UD como las sesiones queden reflejads
JANO DICE: está mas o menos controlado o noÇ?
AITOR DICE: el mío me ha dicho que podríamos llevar a cabo conjuntamente algunas unidades o algunas sesiones

ARIEL DICE: **pues yo le he comentado a mi tutora que las primeras semanas me kede de oBservadora y que luego entre las dos y yo soLa las de**

REBECA DICE: **Supervisora 1, no me estoy enterando**

EMMA DICE: **yo hare una UD para el 15 de mayo con 8 sesiones**

LESTER DICE: **pero la unidad didactica es para la fase de autonomia, no?**

SUPERVISORA 1 DICE: **vamos a ver si podemos poner un poco de orden**

GASPAR DICE: **al mio le parece bien ke haga las unidades didacticas pero dice ke ve dificil ke las pueda llevar a cabo ya ke el tiene la programacion hecha y no kiere saltarsela**

SUPERVISORA 1 DICE: **dudas concretas?**

REBECA DICE: **las sesioners tienen que ir dentro de la unidad didactica, no?**

EMMA DICE: **mientras doy la clase que el tenga preivsto**

AITOR DICE: **sip**

GASPAR DICE: **de cuantas sesiones hacemos cada unidad ??**

REBECA DICE: **siguiendo el moodelo de del plan de trabajo'**

REBECA DICE: **?**

HOMER DICE: **cuantas unidades didacticas y d cuantas sesiones**

JANO DICE: **PREGUNTA Supervisora 1: Cada UD q vayamos a llevar a la práctica hay que colgarla en la página?**

SUPERVISORA 1 DICE: **Rosa, las sesiones son para desarrollar la UD por lo tanto deberás ir realizandola conforme te hagan falta por ello el primer paso es TEMPORALIZAR ver los días que tienes y que vas a realizar**

AITOR DICE: **claro, eso fue lo que dijo supervisor 2 la semana pasada**

ARIEL DICE: **si**

ARIEL DICE: **eso es**

REBECA DICE: **muy bien**

SUPERVISORA 1 DICE: **Elmer el nº de sesiones depende de ti de como quieras trabajar o si quieres hacer más de una UD para ese ciclo**

GASPAR DICE: **ok**

SUPERVISORA 1 DICE: **mas cosas?**

ARIEL DICE: **las unidades didácticas son de lo que queremos**

AITOR DICE: **Carmen, necesito q me digas tu teléfono y tus horas de tutoría, por favor**

ARIEL DICE: **no hay ningun objetivo concreto, no**

AITOR DICE: **es para dárselas a mi nuevo tutor de prácticas**

SUPERVISORA 1 DICE: **de lo que queráis o de lo que os sugiera vuestro tutor**

AITOR DICE: **es que no las tengo apuntadas**

SHEYLA DICE: **claro porque en algus casos me tengo que regir por lo que él vaya dando**

SHEYLA DICE: **entonces haré mi ud pero con respecto a lo que toque**

SUPERVISORA 1 DICE: **Los objetivos es lo que tenéis que tener muy claro, por ello hoy queremos abordar el tema de la contextualización, para que en función de análisis del contextos decidáis que quereis trabajar**

GASPAR DICE: **a mi mi tutor me deja hacerlas y el me las supervisa y todo eso pero a la hora de llevarlas a la practica lo veo mas difil ya ke le dice ke tiene toda su programacion hecha y ke se la trastoque por eso... no se , no es problema no ?? yo luego las unidades las colgaria en la pagina**

SUPERVISORA 1 DICE: **Aitor ahora despues te las envio por correo vale?**

AITOR DICE: **gracias**

ARIEL DICE: **a mi tam Supervisora 1**

ARIEL DICE: **q me tengo q pasar por tu despacho**

ARIEL DICE: **para entregarte el cuestionario**

LESTER DICE: **q sean tres por favor**

SUPERVISORA 1 DICE: **Elmer, pero el prácticum es para que impartáis clases, sino habrá que buscar algun remedio**

GASPAR DICE: **no si dar clase**

GASPAR DICE: no tengo problema
GASPAR DICE: llevo desde el primer dia
SUPERVISORA 1 DICE: ok os las mando a todos
GASPAR DICE: dandola
ARIEL DICE: Gracias
EMMA DICE: OYE Supervisora 1, LO DEL CUESTIONARIO CUANDO HAY QUE ENTREGARTELO????
REBECA DICE: que es el cuestionari Ariel
AITOR DICE: eso es verdad
SUPERVISORA 1 DICE: Elmerentonces no te he entendido
ARIEL DICE: lo que dieron en la priemra reunion
ARIEL DICE: lo de los tutores del cole
REBECA DICE: que es el cuestionario,carmen
JANO DICE: Yo tb necesitaria saber despacho y horas de tutoria!!
SUPERVISORA 1 DICE: el cuestionario si venis a Granada me lo dejais en el despacho, sino enviarlo por correo postal, os pasaré la dirección
REBECA DICE: yo tb quiero saber tutorias
SUPERVISORA 1 DICE: las tutorías las cuelgo en Swad
REBECA DICE: Supervisora 1 que es el cuestionario????????????
ARIEL DICE: Rebeca
AITOR DICE: tb tu direccion postal, por favor
REBECA DICE: dime
SUPERVISORA 1 DICE: Sobre lo que estábamos hablando, habéis realizado ya la contextualización de vuestro centro
ARIEL DICE: es un cuestionario que nos dieron en el primer seminario de la facultad q era pa los tutores
ARIEL DICE: lo tenian q rellenar ellos y darselo a Supervisora 1 o Supervisor 2
REBECA DICE: ah
ELMER DICE: Yo lo tengo echo del tramo anterior
ARIEL DICE: no lo tienes
REBECA DICE: no
SHEYLA DICE: ea
SUPERVISORA 1 DICE: Rebeca el cuestionario se dio el primer día, no tiene más importancia es para conocer que piensan los tutores del prácticum
SHEYLA DICE: lo tengo del M1
REBECA DICE: pero tengo que hacerlo?
SUPERVISORA 1 DICE: no
EMMA DICE: YO TAMBIEN TENGO HECHO LA CONTEXTUALIZACION DEL PRIMER TRAMO
SUPERVISORA 1 DICE: de la contextualización realizada ¿que cosas habéis sacado en clao?
SUPERVISORA 1 DICE: claro?
ARIEL DICE: creo q todos lo tenemos hecho
AITOR DICE: y yo
ARIEL DICE: del m-1
REBECA DICE: ando un poco perdia
EMMA DICE: A QUE TE REFIERES Supervisora 1?
LESTER DICE: yo muchas cosas con deciros que tiene 23 nacionalidades
REBECA DICE: que hay que hacer con la CONTEXTUALIZACION, Supervisora 1
SUPERVISORA 1 DICE: bueno, pues si la habéis realizado que pensáis que deberiais trabajat,r capacidades sociales, motoras, ...
ARIEL DICE: uff
ARIEL DICE: todo un poco

SUPERVISORA 1 DICE: **en función del contexto en el que os encontrais**

LESTER DICE: **ademas me estan respetando la fase de toma de contacto**

ARIEL DICE: **porque hay mucha variedad pa elegir**

SUPERVISORA 1 DICE: **pero hay que priorizar, de eso se trata, no de arreglar el mundo**

SHEYLA DICE: PUF

GASPAR DICE: jajajajaa

ELMER DICE: **yo me puedo centrar mas en motoras ya que es un centro pequeño que apenas existen problemas de integración, todos los niños se conocen bien y son los mismo que juegan fuera de horario de clase**

GASPAR DICE: **pero eso depende de cada colegio**

GASPAR DICE: **por ejemplo en el mio**

SHEYLA DICE: a mi me pasa como a Elmer

ARIEL DICE: **uff Supervisora q en serio es que no sabría que priorizar**

SUPERVISORA 1 DICE: **lo que queremos es que si como le pasa a Ariel el centro es complicado, se tendrá que centrar en capacidades sociales e individuales**

ARIEL DICE: **pero quizás motoras**

EMMA DICE: **CREO QUE EN MI CONTEXTO, LO MAS QUE HAY QUE TRABAJAR SON LAS CAPACIDADES SOCIALES, CULTURALES Y MOTORAS**

REBECA DICE: **que hay que hacer con la CONTEXTUALIZACION, Supervisora 1 !!!!!!!!!!!!!**

ARIEL DICE: **pero no son todos los niños asi**

REBECA DICE: **NO SE QUE ES**

SUPERVISORA 1 DICE: **y "olvidarse" un poco de las cognitivas y motoras ¿me explico?**

GASPAR DICE: **es grande muy grande existen muchos niños y lo ke yo trabajaria mas es la socializacion**

ARIEL DICE: **son una minoría pero que destaca**

SHEYLA DICE: si

ARIEL DICE: **pero claro**

EMMA DICE: **LAS AFECTIVAS SON MUY IMPORTANTES**

GASPAR DICE: **en mi colegio los niños kieren mucho afan de protagonismo**

ARIEL DICE: **q tienes razon Supervisora 1**

SHEYLA DICE: mi COLEGIO es pequeño

SUPERVISORA 1 DICE: **Rebeca la contextualización es analizar el centro, su funcionamiento, el alumnado, etc...**

SHEYLA DICE: **y habria que centrarse mucho**

SHEYLA DICE: **como en el de Ariel**

AITOR DICE: **a mí me pasa más o menos lo mismo que a Elmer**

REBECA DICE: **YA LO TENGO HECHO**

SUPERVISORA 1 DICE: **Emma esas estarían dentro de las sociales e individuales**

AITOR DICE: **tan sólo hay 3 o 4 niños con necesidades**

REBECA DICE: **DEL MI**

EMMA DICE: **VALE**

SUPERVISORA 1 DICE: **pues eso es lo que queremos que en función de los curso programeis (los que podáis porque el tutor os deja) lo que sea más adecuado para ellos**

ARIEL DICE: **ahm eso es mejor**

EMMA DICE: **OK!!!!!!!!1**

ARIEL DICE: **eso me gusta mas**

ARIEL DICE: **aunque sea mas trabajo pero estpy de acuerdo**

SUPERVISORA 1 DICE: **que tengáis claro como Aitor decía que se tiene que adaptar a niños con necesidades educativas, que el espacio es pequeño, que no hay material,...**

SHEYLA DICE: si

EMMA DICE: **AH VALE**

SUPERVISORA 1 DICE: **para ello la observación supongo que abrá sido de gran ayuda ¿no'**

REBECA DICE: **SI**

ARIEL DICE: **bastante**

ARIEL DICE: **bastante**

ELMER DICE: **si**

EMMA DICE: **SI**

LESTER DICE: **desde luego**

SHEYLA DICE: **pues si**

SUPERVISORA 1 DICE: **o no pensabáis cuando veiais al tutor, desde fuera,...pues yo trabajaría tal cosa o de esta maner**

ARIEL DICE: **si**

REBECA DICE: **SI**

SHEYLA DICE: **es que he estado en las clases rmales**

SHEYLA DICE: **de ed. fisica**

REBECA DICE: **YO HE ESTADO EN CLASES DE ED FISICA Y GENERALES**

SUPERVISORA 1 DICE: **Bueno, pues si nos has estado en clases de EF es el momento de que reflexiones sobre ello**

SHEYLA DICE: **ya ya**

ARIEL DICE: **en algunas ocasiones mi tutora me pide ideas para organizar a los niños y captar su atención**

ARIEL DICE: **ella siempre me pide ayuda y aunque sea una seman de oBservacion participo bastante en las clases**

LESTER DICE: **ah por cierto**

SUPERVISORA 1 DICE: **no queremos que programeis desde los CONTENIDOS, sino desde los OBJETIVOS o intencionalidades educativas que vuestro trabajo sea de utilidad**

LESTER DICE: **nuestro tutor no tiene que ver el diario ni la memoria no?**

EMMA DICE: **DE ACUERDO**

GASPAR DICE: **a mi mi tutor me DICE ke me prepare clases y ke luego las lleve a cabo cuando termina las clases nos ponemops hablar y el me dice los fallos para ke los corrija para el dia despues y así voy aprendiendo**

ELMER DICE: **lo que pasa es que en mi caso voy a tener que programar desde los contenidos ya programados**

SUPERVISORA 1 DICE: **el diario no es necesario, creo que si conveniente y la memoria si**

AITOR DICE: **en mi cole tb hay que trabajar las sociales**

LESTER DICE: **claro es que puede haber cosas que le disgusten**

SUPERVISORA 1 DICE: **Elmer pues intenta darle sentido a estos**

GASPAR DICE: **me pasa lo mismo ke a Elmer**

SHEYLA DICE: **y ami en alguna parte**

ELMER DICE: **si pero plantendolo de una manera u otra puedo trabajar disintos objetivos**

SUPERVISORA 1 DICE: **ya os digo, el diari es algo entre vosotros y nosotros pero la memoria si tienen derecho, que no obligación de verla**

ARIEL DICE: **mi tutora me da total libertad siempre que lleve la semARIEL de oervación y me DICE q entre las dos podemos preparar las clases e impartirlas o yo soLa pero siempre con su supervision**

LESTER DICE: **ah de acuerdo**

SUPERVISORA 1 DICE: **me parece correcto Ariel, siempre es buena la colaboración**

REBECA DICE: **A MI ME PASA IGUAL QU A ARIEL, CON MI TUTOR**

AITOR DICE: **sip**

EMMA DICE: **CREO QUE TODOS TRABAJAMOS BAJO LA SUPERVISION Y EN COLABORACION, NO?**

SHEYLA DICE: **claro**

ARIEL DICE: **no creas Emma**

REBECA DICE: **SI**

EMMA DICE: **POR LO MENOS YO LO HAGO CON MI TUTOR**

SUPERVISORA 1 DICE: **alguien tiene claro ya cuales son sus objetivos**

SHEYLA DICE: mi tutor dice que el también tiene que aprender de mí

REBECA DICE: **Y YO**

ARIEL DICE: **algunos tutores pasan de los prácticos y cuando estos llegan ellos se lavan las manos**

ARIEL DICE: **yo conozco casos**

ELMER DICE: **yo me voy a centrar más en aspectos motores**

SUPERVISORA 1 DICE: **desgraciadamente en algunas ocasiones pasa**

EMMA DICE: **YA DIGO QUE EN MI CASO NO**

SUPERVISORA 1 DICE: **Elmer ¿por que?**

SHEYLA DICE: y también como Elmer

SUPERVISORA 1 DICE: **Vamos a atender a Elmer Vale?**

REBECA DICE: **YO LO LO TENGO DEL TODO CLARO**

EMMA DICE: **YA QUE PASAN CASOS, COMO TÚ**

ELMER DICE: **porque problemas de integración no hay**

SUPERVISORA 1 DICE: **y a Sheyla que parece que va en la misma línea**

SHEYLA DICE: sí

SHEYLA DICE: por eso mismo que ha dicho él antes

ELMER DICE: **niños con nee tampoco hay**

SHEYLA DICE: que hay problemas que al ser un centro de un pueblo pequeño

SHEYLA DICE: los niños se cocen y trabajan bien en sus grupos de clase

SHEYLA DICE: tengo tampoco niños con nee

ELMER DICE: **hay 2 que tienen problemas de concentración y uno que tiene problemas intelectuales pero no les afecta en las clases de educación física**

SHEYLA DICE: solo una y se adapta bien

SHEYLA DICE: a lo programado

REBECA DICE: **EN MI CENTRO HAY 8 NIÑOS DE NEE**

ELMER DICE: **Sheyla y yo parece que tenemos un contexto similar**

EMMA DICE: **EN MI CENTRO NO HAY NIÑOS CON NEE**

SUPERVISORA 1 DICE: **pues creo que estáis en una situación idílica para trabajar de forma equilibrada todas las capacidades y no ir al extremo en el que siempre se va la EF, al aspecto motor, sino desde ahí hacer críticos y reflexivos a los chavales educándolos en valores individuales y sociales**

EMMA DICE: **SINO NIÑOS CON PROBLEMAS INTELECTUALES**

SHEYLA DICE: bue, pero lo que digo

SHEYLA DICE: que se pueden trabajar

REBECA DICE: **VUELVO EN SEGUIDA**

SHEYLA DICE: y creo que aparte de otros por nuestra manera de aprender en la facultad

ARIEL DICE: **en mi centro hay una niña alvina, que ve bastante poco, pero en la clase de ed. física se defiende como nadie y aunque se cansa a veces en cuando es de las más trabajadoras**

LESTER DICE: **a que se refiere con individuales y sociales**

SHEYLA DICE: los llevamos a cabo en las prácticas que hacemos

SUPERVISORA 1 DICE: **lo que quiero es que toméis conciencia de que la EF es algo más, es educar**

LESTER DICE: **con referencia a los valores**

SHEYLA DICE: pero Supervisora 1, creo que como te he dicho

SHEYLA DICE: eso se trabaja

SHEYLA DICE: por lo menos

ELMER DICE: **esos aspectos también los tendré en cuenta**

SHEYLA DICE: **sotros que s hemos acostumbrado a ello**

SHEYLA DICE: **en la facult**

SUPERVISORA 1 DICE: **Lester, a el respeto por uno mismo, sus limitaciones, el respeto por los demás, ...**

EMMA DICE: **ESO SI ES VERDAD Sheyla**

ELMER DICE: **lo que pasa es que lo tienen bien asumido**

SHEYLA DICE: **ea**

SUPERVISORA 1 DICE: **eso me parece bien, Sheyla, pero no darlo por supuesto, explicitarlo en vuestros objetivos**

SHEYLA DICE: **ap vale vale**

EMMA DICE: **MI TUTOR EXPLICA A LOS NIÑOS VALORES Y LOS INTENTA TRANSMITIR**

SUPERVISORA 1 DICE: **eso está bien**

SUPERVISORA 1 DICE: **alguien realiza propuesta reflexivas y criticas sobre lo que se está trabajando?**

SHEYLA DICE: **con mi tutor si lo intenta**

SHEYLA DICE: **pero con otro que voy otras cuantas de horas**

GASPAR DICE: **yo lo ablo con el al final de cada clase**

SUPERVISORA 1 DICE: **vais a ser la envidia del grupo**

SHEYLA DICE: **creo que los tenga muy claro el**

SHEYLA DICE: **como Supervisora 1**

ARIEL DICE: **mi tutora cuando algun alumno tiene conflictos, como el que me ocurrió la semana pasada lo que hace es dejarlos en clase trabajando habilidades sociales y cuando ella ve que la cosa anda mejor los deja trabajar la práctica, y funciona, los educa a comportarsey respetar**

LESTER DICE: **ya veremos**

LESTER DICE: **jeje**

ARIEL DICE: **yo si**

GASPAR DICE: **yo le ago criticas al el de como lo haria yo y el me dice lo ke haria en mi lugar asi podemos aprender los dos uno de caa uno**

ARIEL DICE: **doi mi refleón sobre como me sentio, y que solución daría**

SUPERVISORA 1 DICE: **pero hablo con los alumnos Ariel**

MERLÍNDICE: **hola a todos e vuelto tenia un problema pero ya lo e solucionado**

SHEYLA DICE: **ahora mismo**

ARIEL DICE: **si si**

SUPERVISORA 1 DICE: **vale**

DALTON DICE: **buenas**

ARIEL DICE: **hoLa Dalton**

SHEYLA DICE: **porque le he dado ninguna clase, pero en particular cuando estan haciendo algun ejercicio si suelo pasarme con ellos y preguntarle que si lo estan haciendo bien y demas**

JANO DICE: **hola a todos**

SUPERVISORA 1 DICE: **volvamos al contexto, todos tenéis unas condiciones aceptables para dar las clases, me refiero a instalaciones y material**

SUPERVISORA 1 DICE: **hola jose**

SHEYLA DICE: **si**

EMMA DICE: **YO NO**

ARIEL DICE: **yo no, el patio es ...raro**

DALTON DICE: **si en mi colegio si hay material suficiente**

JANO DICE: **lo siento Supervisora 1,ya te contare x mi tardanza....**

SUPERVISORA 1 DICE: **cuenta estel?**

ARIEL DICE: **y mu pequeño**

ARIEL DICE: **y de material...uff**

DALTON DICE: **aunque el patio no es muy grande**

ARIEL DICE: **mal tam**

MERLÍNDICE: **yo si**

DALTON DICE: **y con unas columnas en medio**

EMMA DICE: **EL MATERIAL SE LO CONFECCIONA MI TUTOR**

EMMA DICE: **EXCEPTO LOS BALONES**

LESTER DICE: **chao a todos**

EMMA DICE: **TENGO UNA PISTA DE CHINOS**

ELMER DICE: **yo veo que no estoy tan mal como pensaba en terminos de material**

EMMA DICE: **QUE LOS NIÑOS SE CAEN Y NO TE DIGO NA**

SUPERVISORA 1 DICE: **eso es algo que también tendréis que tener en cuenta a la hora de planificar las UD**

REBECA DICE: **LAS INSTALACIONES DE MI CENTRO ESTAN UN POCO DETERIORADAS,25 AÑOS.Y EL MATERIAL NO ESTA MAL**

MERLÍNDICE: **lo mismo creo yo, pensaba que habia poco pero esta bastane bien**

ARIEL DICE: **yo es que creo q lo que hay enmi centro no son instalaciones**

SUPERVISORA 1 DICE: **recordad que hay muchas cosas que se pueden hacer con material reciclado**

ARIEL DICE: **es un patio pentagonal**

EMMA DICE: **EN MI CENTRO NO HAY GIMNASIO**

SHEYLA DICE: **en el mio tampoco**

GASPAR DICE: **yo ya he trabajado con material reciclado y he dado sesiones**

MERLÍNDICE: **en mi colegio existe un gran patio pero tampoco hay gimnasio**

GASPAR DICE: **los niños , bueno algunos lo valoran mas porke otros no tienen cuidao**

JANO DICE: **en mi centro tampoco hay gimnasio**

EMMA DICE: **HE TRABAJADO CON MATERIAL RECICLADO**

EMMA DICE: **Y AL SER MATERIAL NUEVO**

SUPERVISORA 1 DICE: **eso es normal, la mayoría de centros no lo tienen así que prepararos para el calor**

EMMA DICE: **LOS NIÑOS, INCLUSO LOS CONFLICTIVOS**

EMMA DICE: **HAN ETADO MAS ATENTOS Y SIN DAR PROBLEMAS**

GASPAR DICE: **en mi colegio lo estan terminando**

REBECA DICE: **YO TB HE TRABAJADO CON MATERIAL RECICLADO**

REBECA DICE: **Y BIEN**

SUPERVISORA 1 DICE: **Emmaeso puede ser una idea para el resto**

GASPAR DICE: **pero ke a eso no se le puede lllamar gym porke ni da las medidas ni nada**

SUPERVISORA 1 DICE: **las medidas pra qué?**

SUPERVISORA 1 DICE: **Deporte?**

JANO DICE: **creo que al ser material realizado por ellos mismos le dan mas valor y al realizar las actividades se nota.**

SUPERVISORA 1 DICE: **o para realizar cualquier actividad?**

EMMA DICE: **NO ENTEINDO???**

GASPAR DICE: **para realizar cualkiera actividad**

GASPAR DICE: **se han limitado a techar unas dimensiones**

GASPAR DICE: **ridiculas y todo por el dinero**

SUPERVISORA 1 DICE: **Emma, alguno si se han enterado, quie puede ser un recurso para utilizar ellos en sus centrso**

GASPAR DICE: **porke no habia para mas...**

EMMA DICE: **VALE!!!!!!!!!!!!!!11**

SUPERVISORA 1 DICE: **suele pasar**

SHEYLA DICE: **si si**

EMMA DICE: **OK!!!!**

SUPERVISORA 1 DICE: **y las familias se implican?**

EMMA DICE: **EN MI CENTRO NO**

SUPERVISORA 1 DICE: **es decir se puede contar con ellas**

ELMER DICE: **en el mio si**

ARIEL DICE: **algunos si , otras son peor q lo sniños**

GASPAR DICE: **en el mio solo para dar problemas**

DALTON DICE: **en el mio si, las familias son la mayoria de un nivel medioalto**

REBECA DICE: **EN EL MIO SI**

DALTON DICE: **y estan siempre alli**

EMMA DICE: **SOLO LAS MADRES CHISMORREAN**

JANO DICE: **particularmente, hay madres que se implican y mucho en el colegio,otras (la gran mayoria) no,pero hay una parte que si!**

DALTON DICE: **en tutorias**

MERLÍNDICE: **en mi colegio muy poco se cree que con las instalaciones que hay son mas que suficientes**

ARIEL DICE: **en mi centro algunos maestros piensan q con lo que tenemos para las clases de ed. fisica(q es minimo y ridiCulo) tenemos de sobra**

SUPERVISORA 1 DICE: **creo que la implicación de las familias en la educación tambien es muy importante, porque como hemos comentado antes, si no van en sintonía dificulta mucho el trabajo**

ARIEL DICE: **dejan la ed. fisica como algo q ...bahh**

EMMA DICE: **SI ES MUY IMPORTANTE**

SHEYLA DICE: **si, pero Supervisora 1 que muchas familias**

EMMA DICE: **PERO COMO SE LOS HACE VER**

SUPERVISORA 1 DICE: **por ejemplo, los niños llevan ropa adecuada y calzado para las clases de EF**

SHEYLA DICE: **ven la escuela como algo donde dejar a sus niños**

EMMA DICE: **ESO SI**

SHEYLA DICE: **y de imPLlicacion poca**

DALTON DICE: **pues el otro dia llego un padre de un alumno a discutir con el profesor de educacion fisica porque el niño se habia pillado el dedo con un banco y no lo habian llevado al hospital**

ARIEL DICE: **claro los padres de los niños en mi cole no dejan a los niños ir a clase y quieren q sean como ellos, sin estudios, sin trabajo, sin cultura...y lo mas imrtante sin educacion**

SHEYLA DICE: **aqui si llevan la ropa**

MERLÍNDICE: **casi siempre si, salvo algun despistado**

JANO DICE: **esas madres generalmente que si se preocupan y colaboran, se nota que sus hijos tambien se interesan, supongo que estas familias estaran mas encima y de ahí que los niños tengan buenos resultados**

SUPERVISORA 1 DICE: **pues hay que tratar de implicarlos también y que en la medida de lo posible se preocupen por sus hijos**

EMMA DICE: **LO DE TENER EF ES DIVERTIDO Y NO SE LES OLVIDA LA ROPA Y CLAZADO ADECUADO**

ARIEL DICE: **algunos las ropas que llevan...**

ARIEL DICE: **Supervisora 1 es q los niños de mi centro estan mu desmotivaos**

ARIEL DICE: **les da igual lo q hagas**

REBECA DICE: **en mis clases siempre llevan la ropa y calzado adecuado**

ARIEL DICE: **no tienen expectativas de futuro**

DALTON DICE: **en mi colegio todos llevan la ropa adecuada, pq van con el mismo uniforme**

ARIEL DICE: **solo tener los 16 pa salir del cole y casarse**

SUPERVISORA 1 DICE: **Ariel, hoy estás muy derrotista**

ARIEL DICE: **es q es verdad Supervisora 1**

EMMA DICE: **YO AL ESTAR DE PRACTICAS Y COMO ME CONOCEN**

ARIEL DICE: **a veces m pongo triste**

EMMA DICE: **LES ENTUSIAMA HACER EF**

ARIEL DICE: **y me implico demasiao con ellos**

SHEYLA DICE: **es verda**

SHEYLA DICE: **a mi me pasa como a Emma**

EMMA DICE: **Y ADEAMAS MI TUTOR MOTIVA MUCHO A LOS NIÑOS**

ARIEL DICE: **y eso m afecta porq a veces lo paso mal**

EMMA DICE: **LO QUIEEREN MUCHO**

ARIEL DICE: **ojala pudieras venir un dia al cole Supervisora 1**

ARIEL DICE: **lo ibas a ver tu**

SUPERVISORA 1 DICE: **es normal que os afecte, pero eso hay que tratar de darle un aspecto positivo y que os motive para trabajar más y mejor**

ARIEL DICE: **con tus propios ojos**

GASPAR DICE: **a mi me pasa lo mismo pero por ser el nuevo a veces consigo cosas ke a mi tutor no le hacen caso y todo porke he llegado el ultimo y eso lo tenemos ke aprovechar tmb**

JANO DICE: **creo que en muchas ocasiones la actitud de los alumnos viene fijada por la actitud de sus padres con ellos respecto a el colegio, si sus padres no les hacen caso y no muestran interes estos hacen lo mismo, en cambio cuando los padres estan mas o menos encima se nota que se implican mucho mas.**

SHEYLA DICE: **es verdad**

ARIEL DICE: **eso si t doi la razon Elmer**

EMMA DICE: **MI RELACION CON LOS ALUMNOS ES FENOMENAL**

SHEYLA DICE: **y la mia**

SHEYLA DICE: **antes han dicho por ahi**

REBECA DICE: **la mia tb**

GASPAR DICE: **a mi me sacan de la sala de proferos para ke juegue con ellos**

SHEYLA DICE: **que era bue hacerse amigos de ellos**

SHEYLA DICE: **pero lo veo muy bien**

ARIEL DICE: **pero aunq lo pase mal (a veces) compensan los buenos momentos**

REBECA DICE: **yo no**

MERLÍNDICE: **yo creo que no**

ARIEL DICE: **peor es eso q algunos niños...no tiene na en la mente**

EMMA DICE: **ES BUENO HACERSE AMIGOS HASTA CIERO `PUNTO**

MERLÍNDICE: **el exceso de confianza puede dar problemas con algunos alumnos**

SHEYLA DICE: **esta claro**

REBECA DICE: **por que pueden confundirse en el trato hacia EL MAESTRO**

JANO DICE: **mi relacion con los alumnos es buenisima, pero ahora estoy como un pokito mas serio sobre todo a la hora de trabajar y de hacer e.f. xq cuando llegue iba de bueno y tomaron confianzas y eso no podia ser xq sino se te suben a la chepa...**

SHEYLA DICE: **pero se sabe con quien se puede y con quien**

EMMA DICE: **Y SABIENDO ELLOS HASTA DONDE HAY QEU LLEGAR, ELLOS Y NOSOTROS**

GASPAR DICE: **tmb tienen ke saber kien es el ke manda**

GASPAR DICE: **y saber poner limites**

GASPAR DICE: **sino se te suben a la chepa**

REBECA DICE: **SI**

GASPAR DICE: **como me paso a mi con un alumno conflictivo**

GASPAR DICE: **me gane su confianza**

GASPAR DICE: **y un dia le tuve ke regañar**

EMMA DICE: **ESO ESTA CLARO** Sheyla

GASPAR DICE: **y me palnto cara**

ARIEL DICE: **claro cuando no les das lo q ellos kiern po...**

GASPAR DICE: **pero no fue a mas**

EMMA DICE: **ESTOY DE ACUREDO CONTIGO** Sheyla

NERÓN DICE: **Hola buenas tardes**

MERLÍNDICE: yo creo que actuando bien sobre el lider del grupo y saber llevarlo hace mucho sobre el resto de compañeros

GASPAR DICE: **es verdad Ariel**

NERÓN DICE: **acabo de conectarme**

SUPERVISORA 1 DICE: **yo creo que lo importante se ser uno mismo, no fingir algo que no se es, es decir "hacerse" el duro no sirve para nada el respeto y autoridad se ganan desde el trabajo y la comunicación (en la mayoría de los casos)**

SHEYLA DICE: **eso esta claro**

REBECA DICE: **ESTOY DE ACUERDO** Supervisora 1

ARIEL DICE: **yo tb**

EMMA DICE: **ESTOY DE ACUERDO SUPERVISORA 1**

SHEYLA DICE: **es que pienso que se puede estar 3 mese fingiendo,**

GASPAR DICE: **tmb es verdad pero yo por ejemplo mi manera de ser hace ke no sea autoritario y siempre este de cachondeo**

EMMA DICE: **NO**

GASPAR DICE: **y eso es bueno en cierta emdida**

SUPERVISORA 1 DICE: **pues muchos llegan el primer día amenazando o ningún profesor ha realizado eso con vosotrso?**

NERÓN DICE: **ay q ser uno mismo y lo unico q ay q acer es llevar el orden y ya esta**

DALTON DICE: **y yo al contrario, soy una persona seria y los alumnos me lo dicen**

SHEYLA DICE: **si**

ELMER DICE: **yo creo que a veces hay que hacer el papel**

EMMA DICE: **SI** Supervisoroa 1

NERÓN DICE: **el papel xq?**

REBECA DICE: **NO ME PARECE BIEN ESTAR CON LOS ALUMNOS EN CLASE DE CACHONDEO**

GASPAR DICE: **yo toy con Elmer**

ELMER DICE: **para marcar un limite**

GASPAR DICE: **no es de cachondeo**

EMMA DICE: **YO NO HAGO PAPEL PORQUE ELLOS PERMITEN SER YO MISMA**

GASPAR DICE: **es mi manera de ser**

ARIEL DICE: **eso no hacer el papel**

ELMER DICE: **y remarcarlo bien**

GASPAR DICE: **me rio mucho con ellos**

NERÓN DICE: **eso si es verdad**

MERLÍNDICE: creo que ni una cosa ni la otra, hay que ser uno mismo pero en determinados momentos puede tener buen resultado fingir

ARIEL DICE: **si no marcar un limite como dice Elmer**

GASPAR DICE: **y eso puede ser beneficioso o malo**

GASPAR DICE: **depende**

NERÓN DICE: yo me lo paso genial , me rio...

SHEYLA DICE: y

EMMA DICE: **LOS NIÑOS SABEN HASTA DONDE HAY QUE LLEGAR PORQUE LO MARCO EN UN PRINCIPIO MI TUTOR**

SHEYLA DICE: ea

REBECA DICE: **YO QUIZAS SOY UN POCO SERIA PERO SIEMPRE DIALOGO CON ELLOS E INTENTO RESOLVER SUS PROBLEMAS EN CLASE**

SHEYLA DICE: a mi me pasa igual que a Emma

NERÓN DICE: no marcar limite es malo, ya q se pasan con la confianza

MERLÍNDICE: ya pero eso es difícil de controlar, Emma

SHEYLA DICE: es que con la confianza muchas veces

EMMA DICE: **YO NO CONTROLO HASTA AHORA**

REBECA DICE: **TB LÑES DOY ALGUNAS MUESTRAS DE CARIÑO**

NERÓN DICE: en mi caso tengo un primo q siempre estaba d broma conmigo y desde el primer dia le puse las cosas claras

SHEYLA DICE: aqui por ejemPLO que vivo en un pueblo chico

EMMA DICE: **ELLOS ME RESPETAN PORQUE ES LO QUE HAY EN EF**

ARIEL DICE: **muchos niños se pasan por el forro lo que se les inculca al principio**

SHEYLA DICE: y coces a todos los niños de antes

ARIEL DICE: **y al inal actuan como kieren**

SHEYLA DICE: muchas veces

ARIEL DICE: **no siempre pero en alguno smomentos**

SHEYLA DICE: es imposible tener esa confianza con ellos

SHEYLA DICE: y pienso que tiene porque ser malo

SUPERVISORA 1 DICE: bueno, por ir finalizando y preparando el trabajo del proximo día **recordar que trataremos primero como siempre problemas y agobios existenciales y luego nos centraremos en los objetivos, así que en esta semana tratar de difinirlos y ponerlos en la zona comun para que despues podamos dialogar sobre ellos ¿vale?, tambien os dejaremos un artículo sobre el tema**

JANO DICE: normalmente el profesor de e.f cae bien, estan todo el dia con **matematicas,lengua etc y cuando llegan a e.f estan deseando salir y pasarlo bien.**

SUPERVISORA 1 DICE: **os parece?**

EMMA DICE: **OK!!!!!!!**

MERLÍNDICE: ok

NERÓN DICE: **dacuerdo**

SHEYLA DICE: si

JANO DICE: **mu bien**

ARIEL DICE: **mu Supervisora 1**

DALTON DICE: **el trabajo de la contextualizacion como lo entregamos? lo subimos al swad?**

REBECA DICE: **VALE**

ARIEL DICE: **weno**

NERÓN DICE: yo no se lo q tenemos q acer

JANO DICE: **idme**

JANO DICE: **idem**

SUPERVISORA 1 DICE: ok, pues poneros las pilas para trabajar y procurar ser puntuales en el chat, que espero que el proximo día pueda compartir Enrique con nosotros, porque somos muchos para una misma conversación, aunque creo que lo estamos haciendo bastante bien

SUPERVISORA 1 DICE: **alguna cosa antes de finalizar?**

ARIEL DICE: **no ha habido problema**

ARIEL DICE: **o eso creo**

REBECA DICE: **SI**

SUPERVISORA 1 DICE: **di Rebeca**

EMMA DICE: NADA MAS
GASPAR DICE: **no menterao bien lo ke hay ke hacer para el proximo dia**
REBECA DICE: CUANDO HAY QU E ENTREGAR CONTEXTUALIZACION?
SUPERVISORA 1 DICE: **defir los objetivos de vuestras UD o de vuestro trabajo**
REBECA DICE: EN SWAD
DALTON DICE: **cuando y como lo entregamos?**
ELMER DICE: **seguimos las fechas previstas?**
DALTON DICE: **5 de mayo lo subimos a nuestras carpetas del swd?**
SUPERVISORA 1 DICE: **la contextualización para el día 5 de mayo la colgais en Suaw en la zona comun**
DALTON DICE: **ok**
SUPERVISORA 1 DICE: **seguimos las fechas si no hay inconveniente**
ELMER DICE: **ok**
REBECA DICE: LA SEMANA QUE VIENE HAY CHAT?
SUPERVISORA 1 DICE: **si**
MERLÍNDICE: **camen, si hubiera algun probemas con comunicamos por el swad, a partir de una hebra, vale?**
SUPERVISORA 1 DICE: **vale**
GASPAR DICE: **son las cruces no ?'**
REBECA DICE: **SI**
HOMER DICE: **eso digo yo, son las cruces**
SUPERVISORA 1 DICE: **si vosotros no estais en Granada ¿no?**
GASPAR DICE: **pero venimos**
JANO DICE: **buena observacion**
HOMER DICE: **pero ese dia es cuando venimos**
EMMA DICE: **PERO EN CORDOBA SI SON**
REBECA DICE: **EN MI PUEBLO TB HAY CRUCES**
MERLÍNDICE: **se podria pasar a otro dia**
SHEYLA DICE: **de donde eres Emma**
MERLÍNDICE: **si se puede**
EMMA DICE: **DE HORNACHUELOS, Y TU?????????**
SHEYLA DICE: **de doña mencia**
SUPERVISORA 1 DICE: **si no hay contra orden a través de sawd la idea es chatear por que la semARIEL siguiente, para envidia vuestra, estamos en Austria JEJe**
SHEYLA DICE: **al lado de cabra y baena**
ARIEL DICE: **ya † vaLe Supervisora 1**
EMMA DICE: **YA**
ARIEL DICE: **eso no se dice**
ELMER DICE: **si?**
DALTON DICE: **bueno y tenemos q ir haciendo una unidad didactica tb no?**
SUPERVISORA 1 DICE: **po zi**
ELMER DICE: **q bueno**
EMMA DICE: **MI PUEBLO AL LADO DE PALMA DEL RIO Y POSADAS**
ELMER DICE: **trabajo o placer?**
SHEYLA DICE: **ya ya**
SHEYLA DICE: **lo cozco**
SUPERVISORA 1 DICE: **Dalton , si empezar a trabajar en ella**
REBECA DICE: **ENTONCES HAY CHAT EL MARTES NO?**
EMMA DICE: **ES QUE ME EXTRAÑABA**
EMMA DICE: **COMO ES TAN PEQUEÑO Y CASI NADIE LO CONOCE**

SUPERVISORA 1 DICE: **ambas cosas nos vamos y yo primero a trabajar con unos profesores que estuvieron aquí, y algo haremos de turismo ¡digo!**

SUPERVISORA 1 DICE: **el martes proximo si**

ARIEL DICE: **po pasalo mu supervisora 1 y acuerdate de nosotros**

JANO DICE: **pobre eduardo.....jajajajaja**

SHEYLA DICE: **vamos a hacer la reunion presencial y s vamos todos el martes a grana**

REBECA DICE: **HASTA LA SEMANA QUE VIENE**

NERÓN DICE: **jaja**

NERÓN DICE: **seria lo suyo**

REBECA DICE: **CHAO**

JANO DICE: **adiosss**

EMMA DICE: **CHAO**

MERLÍNDICE: **chao**

MERLÍNDICE: **la semana que viene mas**

SUPERVISORA 1 DICE: **puede ser una idea, pero es que lo mismo nosotros chateamos desde Huelva**

SHEYLA DICE: **bue bue**

DALTON DICE: **me llevo el portatil a la carpa**

ARIEL DICE: **supervisora 1 no sigas diciendo cosas q yo tb kiero viajar**

SUPERVISORA 1 DICE: **notodo llega**

NERÓN DICE: **ay ay ese ruli!!!!**

JANO DICE: **bueno entonces el martes igual que hoy?¿?¿**

SUPERVISORA 1 DICE: **Si, bueno cerramos? Nerón pasate a la otra conversación Vale?**

NERÓN DICE: **venga**

ELMER DICE: **hasta la semana que viene**

SHEYLA DICE: **hasta el martes**

ELMER DICE: **buen viaje Supervisora 1**

JANO DICE: **hasta el martes**

SUPERVISORA 1 DICE: **chao a todos que os vaya bien**

NERÓN DICE: **adiosss, nos vemos el martes**

EMMA DICE: **CHAO A TODOS!**

ARIEL DICE: **pasalo Supervisora 1**

ANEXO 3. DOCUMENTO DE REFLEXIÓN 1

■

Alumna: Lara ...

Conclusiones 1º chat Grupo A ” Contextualización”

Para sintetizar y ordenar un poco, todo aquello que hablamos en nuestro primer Chat, algo caótico pero muy rico, necesite en primer lugar descansar un poco porque fue muy intenso y después necesite releer y entender a mi ritmo todas las aportaciones de una forma que tuvieran sentido, por ello decidí hacer un breve resumen recopilatorio con los temas tratados y los comentarios aportados, a mí me ha servido espero que a vosotros también. ¡Hasta el próximo Chat compañeros!

- **La contextualización** que elaboremos ha de estar centrada en el/los ciclos con los que vayamos a trabajar. Si son demasiados los cursos con los que vamos a trabajar habrá que centrarse en el que más responsabilidad tengamos.
- **Materiales e instalaciones**, predominan sobre todo centros dotados con buenas instalaciones, pabellones, grandes espacios y materiales bien cuidados, incluso centros con libros de EF donde colorean, rellenan con palabras y relacionan.
- **Aprovechar las experiencias**, todas las funciones que desempeñemos en el cole son parte de nuestra formación, todas ellas nos enriquecen.
- **¿Cómo actuar ante la actitud de algunos niños hacia la clase de EF para integrarlos?**
 - Hablar con ellos en privado y también hablar con sus amigos.
 - Ganarse la confianza y conocer sus intereses.
 - Darles responsabilidad, cambiarles el rol como coordinadores de la actividad y luego rotar con los demás.
 - Con mucho tacto llegar a un contrato con ellos para que se comprometan solo a hacer lo que ellos dicen.
 - Preguntarle a los niños lo que les gustaría hacer.
 - Actividades motivantes.
 - Usar Sistema de puntos bien planteado: hay puntos individuales (es muy competitivo) y puntos de grupo (cooperan bien), cuando alguien se porta mal hay puntos negativos (no es lo normal) que se transforman en positivos, luego en puntos y después en medallas.
 - Puede ser una estrategia psicológica que utilice el niño para llamar la atención.
 - Castigarles copiando para que después se integren en la práctica.
 - Como sois dos maestros, dejarlos sentados viendo la actividad y a sus compañeros hasta que ellos se quieran incorporar con el grupo.
 - Hacerles creer que solo van a jugar mientras realmente están aprendiendo contenidos de EF.
 - Trabajar con la competición (bien orientada y regulándola)
- **Una estrategia puede ser válida en un centro y en otro no, dependerá del contexto.**
- **Tomar conciencia del uso del lenguaje que realizamos sin darnos cuenta.**

- **¿Qué hacer ante un alumnado variado: extranjeros, NEE, exclusión social, etc.?**
 - Aprovechar la oportunidad y los juegos que ellos saben para dar a conocer otras culturas (el alumno también puede ser protagonista).
 - Utilizar danzas, juegos populares y actividades de otros lugares.
 - Aprovechar clase de EF donde mayor relación hay con los compañeros.
 - Esos alumnos tiene mucho que dar.
 - Hacer agrupaciones variadas(uso de la lista, azar, muñecos, pinzas fechas de nacimiento los nacidos en enero..., el primer juego con el mejor amigo, el segundo con alguien más alto, el tercero con alguien que no conozca mucho,)
 - Hacer actividades grupales con bastante interacción, cambios, contacto, cooperación.
 - Adaptar las actividades coordinándonos con el maestro especialista para que alumnos con NEE puedan participar.
 - Nunca dejarlos apartados.
- **Aprendizaje de conceptos en la clase de EF**
 - El profesor siempre ha de decir en cada sesión lo que se va a trabajar.
 - Se puede alternar con la práctica la realización de distintos trabajos teóricos para trabajar los conceptos.
 - Es parte de la sesión no nos debe importar el tiempo que reste a la práctica, porque es tiempo ganado en conocimiento.
 - Explicar mientras realizan el calentamiento y al final preguntar a los alumnos o pasar una ficha cognitiva puede ser muy interesante para saber lo que han aprendido y para que no reduzcan el a veces escaso tiempo de práctica.
 - Se puede mandar la ficha cognitiva como deberes y se recogen el día siguiente puede ser una solución para no perder tanto tiempo
 - Se pueden usar juegos en los que se pregunte sobre lo aprendido como el un dos tres.
 - **Darles información complementaria para afianzar conceptos.**
- **¿Qué papel estamos realizando ahora en las prácticas, si asumiendo responsabilidad, observando o solo ayudando?**
 - Hay personas con responsabilidad plena en la sesión lo que enriquece como docentes y hace tomar conciencia de los problemas que surgen y ha de buscar recursos para resolverlos a la hora de tomar decisiones.
 - Hay personas que han de poner en práctica lo que el profesor ya ha programado pero que tienen libertad para hacer una sesión de lo que quieran.
 - Hay personas que observan.
- **¿Cómo es la implicación de las familias en los centros?**
 - *En sentido general existe preocupación de los padres y madres.*
 - *Las madres ayudan en lo necesario.*
 - **Son los padres los que llevan todas las actividades extraescolares, incluso algunos acompañan en las excursiones.**
 - *El APA participa activamente en el centro.*
 - *Los padres se involucran en talleres y actividades extraescolares.*

- *En las comunidades de aprendizaje todos los miembros de la comunidad están muy implicados en el colegio los padres, voluntarios, vecinos, prácticos, asociaciones, profesores, etc.*
- **¿Cómo es el nivel socioeconómico?**
 - Hay colegios de estatus medio-alto y otros donde todos los alumnos proceden de familias con escasos recursos económicos(barrio marginal)
- **Chándal y hábitos de higiene**
 - Muchos niños no llevan chándal o calzado adecuado y no hacen EF, se pasa lista y esto se evalúa a nivel actitudinal.
 - Los alumnos para EF llevan bolsa de aseo, el aseo es parte de la clase.
 - Los artefactos que llevan los niños son a veces peligrosos, como los pendientes de las niñas.
 - Nosotros usamos los últimos 5 minutos también para el aseo
- **Integración y Aceptación del resto del profesorado**
 - Hay personas que son respetadas, participan y se sienten bien integradas con el resto de profesorado.
 - En unos centros existe un diálogo fluido y en otros no existe mucho diálogo entre los profesores.
 - Algunos son aceptados, tratados y valorados como otro maestro
 - Buena acogida y ayuda por parte de todos.
- **Tras la contextualización en qué tipo de capacidades es en las que más se debe incidir, contenidos, metodología...**
 - Sobre todo en los valores, tales como el respeto porque los de sexto no respetan nada, ni las reglas, ni el material, y de vez en cuando ni a la maestra...
 - Hacerles ver a los niños que *la educación física es un área más, que no es juego solamente que no consiste en coger un balón y ponerse a jugar* la actitud de los niños.
 - La sociedad de la play station los hace cada vez más torpes
 - Se debe buscar crearle unos hábitos de actividad física.
 - Yo apuesto por una mayor competencia de tiempo motor
- **En cuanto a las estrategias del RINCON de PENSAR y los CASTIGOS ¿Sirven para algo?**
 - Se pelean en las clases y el profesor los aparta y los pone a pensar perdiéndose la mayoría de clase para recapacitar sobre sus hechos normalmente se arrepienten al terminar la clase.
 - En mi colegio también hay cada semana dos observadores que anotan quien se comporta mal y quien habla al subir a clase y demás lo que se hace allí es que se dan tarjetas amarillas o rojas dependiendo de lo que hagan y en cada tarjeta se hace una cosa por ejemplo con la amarilla a lo mejor tiene que hacer una prueba y demás.
 - Los castigos que yo pongo están relacionados con tareas de la clase material, organización,.... no soy muy partidario pero a veces no veo mejor alternativa.
 - No les resulta significativo es una forma de que piensen en la siguiente trastada.

- En clase hay que pasar por aulas donde están dando otras materias el profesor manda a dos o tres alumnos, parece mentira con la gran variedad de alternativas tener que recurrir a puntos estratégicos del recorrido para que no hablen, pero al rato lo están haciendo otra vez por eso los quita el profesor del medio esta es la manera más fácil de quitarlos de la clase, por eso la aplicará el profesor.
- Me parece bien castigar a un alumno dejándole sentado sin hacer EF durante unos minutos le quitas algo que le gusta para incorporarse al rato si han dejado de molestar o no incorporarlos y tras la clase hablar con él.
- Hay que tener en cuenta que tenemos que tener controlada toda la clase.
- *Lo mejor es hablar con el niño y hacerle entender por qué su comportamiento está mal y como debe cambiarlo, es lo que se hace en mi cole.*
- Regañarles incidiéndole en el respeto y el niño normalmente responde con otra actitud.
- Los niños son niños y necesitan divertirse, aprender jugando
- En mi cole en lugar de castigos se hace como en balonmano, expulsas al alumno de la actividad 2 minutos que no llegan a 30 segundos, cuando son expulsados 2 veces son los encargados de recoger todo el material para sentir impotencia y perder motivación.
- Debemos buscar lo que le motiva a nuestros alumnos
- Mi tutora los castiga copiando o trotando unos minutos, lo mejor son castigos relacionados con tareas en las que puedan ser observados por el resto de compañeros así,... en lo sucesivo ... se privan de hacer cosas para no pasar un mal rato delante de todos
- Lo de correr creo que es tontería, creo que se debería quitar algo que le gusta y pienso que de esta forma no volverá a realizar más ese tipo de acciones.
- Yo siempre antes de empezar las clases les hago recordar la anterior (5min).
- Castigar nunca es bueno... pero siempre depende de la habilidad del maestro para saber conducir y llevar una buena clase.
- Creo que ellos deben entenderlo, no como castigo, sino como colaboración.
- ¿qué tiene que ver portarse mal con escribir 100 veces lo que sea o ponerse a correr?
- Lo del castigo depende de las características de los niños, hay que diferenciar el tipo de alumno, ya que ridiculizar a los más tímidos puede agravar la situación.
- yo creo que es un tema muy complicado
- Si un alumno se te descontrola tenemos que tener preparadas estrategias para que estén concentrados con nosotros, el profesor es el que guía.
- A cada niño le afecta de manera diferente el castigo. Hay que darlos a la carta.
- poner a correr a un niño como castigo no va a significar un hábito que mejore su calidad de vida, le tomara manía a la práctica deportiva y asociaran deporte con malo.

- Portarse mal y mandarles recoger el material después de la clase es un procedimiento acertado (Creo) si le mandas una tarea... no aprende nada y

si me ayuda a recoger y al final de recoger hablar un momento con el sobre su comportamiento sin que estén sus compañeros para ke no se encuentre violento.....

- El material lo quieren recoger todos se pelean incluso por recoger el material, yo usaría la estrategia de coger al que se porte mal
- En mi cole hay grupos de material y todos tienen una agenda que les ha dado el centro y en ella apuntan las semanas que al año les toca recoger el material cada grupo tiene un capitán y el capitán recuerda cuando se recoge el material, cuando se trae quien coge cada cosa, etc.
- Algo hay que hacer y creo que si el comportamiento no es bueno lo mejor es parar la actividad porque tan solo con un mal comportamiento o actitud inaceptable de un niño no se puede continuar con ninguna actividad y mucho menos enseñar ni educar.
- Es el tema más complicado porque también es diferente lo que hace un niño de otro y las cosas que hacen son diferentes cada vez y ¿Qué haces?
- Hay que tener cuidado con el contacto con los niños, lo pueden malinterpretar.
- Son ellos los que tienen mucho contacto con nosotros
- El poner la mano en el hombro al alumno conflictivo dialogando ayuda mucho inspira confianza.... se debe crear ahí un acuerdo individual entre alumno profesor sobre ese comportamiento como una especie de contrato por eso hay que conocer al alumno no sirve para todos....
- Lo mismo lo que necesita es actividad y no estar parado algo de liderazgo... etc
- Si no aprenden a comportarse de nada sirve pasarlo bien con el deporte
- Me parece que el dialogo en estos casos es bastante mejor, **CONCIENCIARLOS**
- La concienciación a veces, por diferentes circunstancias es difícil de llevar a cabo. A veces se debe recurrir a hablar con los padres personalmente.
- Puede ser que el diálogo y la concienciación sean lo más adecuado pero al rato lo están haciendo de nuevo ¿cuánto tiempo dura en sus cabezas el razonamiento que le das a lo que han hecho?
- Por ley un cuerpo empujado repele ese empuje. Hay que hacerle creer que estamos en su misma dirección.
- Hay que tratarlo desde un principio...hay objetivos que no podemos abordar en este periodo de tiempo.
- No pensáis que los alumnos a los que todo el mundo regaña ya están hartos de escuchar lo mismo y necesitan algo diferente.
- Por ejemplo, hace unos días mande a un niño a recoger el material pero el niño sabía que lo había hecho mal me dijo que no pasaría más y entonces mande a otros compañeros a ayudarlo creo que no fue necesario el castigo.
- Eso depende de los cursos a los que se imparta clases.
- Solo que tenemos que observar y darnos cuenta de las necesidades de cada uno....
- A veces es imposible conocerlos a todos por lo que hay que tener cuidado.
- En mi colegio hay un niño en sexto repitiendo y con la cosa de que yo soy más joven que los otros maestros, tiene más confianza conmigo y me cuenta sus cosillas y además cuando hay algo en clase que le molesta o cuando hace algo me lo dice cuando la otra maestra no está delante

- Aunque a veces cueste la mejor respuesta es una sonrisa.
- Hay que utilizar a los líderes porque funciona.
- Un truco es agruparlo con gente que no tiene confianza suelen ser a veces menos conflictivos, pero ese cambio de grupo que no sea forzado me refiero en los juegos que se hagan los grupos por "suertes"
- A los líderes hay que aprovecharlos separarlos de su rebaño y juntarlos con otra gente atendiendo a la diversidad y el sexo.
- *Lo mejor es que los problemas que hayan tenido los soluciones entre ellos, porque la intervención del profesor muchas veces los lía mas*
- *Pues en mi clase lo de los lideres lo he tenido que cortar radical*
- Muchas veces puedes contar con su ayuda...
- Aunque hay que hacerlo no me parece correcto darle privilegios *por que se pelean unos entre otros* y eso es lo que hay que evitar pero dentro y fuera de la clase.
- No es darle privilegios sino que ellos se sientan útiles y no solo con el líder sin o también con lo demás.
- Hay que hacer nuevos líderes, los que no están acostumbrados.
- Pero si creo nuevos líderes y el líder de antes lo amenaza.
- Hay que hacerles ver a todos que no deben depender del líder. La educación está en hacerles autónomos.
- Por eso es bueno usar a los líderes para que motiven a los de su grupo "nuevo".
- Si conseguimos nuestros objetivos, ¿qué más da si se le da más importancia a un alumno?
- **Si os dais cuenta estáis comentando aspectos del contexto que tienen que ver con lo actitudinal: relaciones sociales, liderazgo etc. ¿qué os sugiere esto?**
 - Todos mis alumnos deben de trabajar el respeto y la tolerancia yo he pensado en hacerlo a través de la relajación y la expresión corporal ¿qué os parece? ¿son acertados los contenidos para conseguirlo?
 - Es la materia prima para el currículum

ANEXO 4. DOCUMENTO DE REFLEXIÓN 2

■

REFLEXIÓN SOBRE EL CHAT 1 (11/04/11)

Para comenzar creo que estábamos bastante cortados y nadie sabía como empezar a expresar dudas y pensamientos.

Fue un poco lioso ver tanta gente hablando a la vez y tantos problemas y sugerencias. ¡Un caos! Cada loco con su tema.

Por otra parte fue muy interesante porque mediante este sistema se habla más y se aprende mucho más que las tutorías presenciales de la facultad, por lo menos en mi caso...

Comenzó Tino cuestionándonos un problema que le surgió en su colegio. Su situación era que un alumno no quería hacer nada en clase de Educación Física, que no encontraba manera alguna de motivarlo.

Nosotros le sugerimos bastantes cosas pero la verdad es que su situación era muy complicada. Yo he estado dándole vueltas al asunto durante mucho tiempo y no he llegado a ninguna conclusión.

Todos nuestros planteamientos y pensamientos eran reflejados en torno a la contextualización de la escuela que era el asunto que más nos interesaba en ese momento.

Posteriormente y tras varios consejos para Tino, vimos la gran diversidad en cuanto alumnos/as se refiere en todos los colegios.

Hay gran número de inmigrantes que dan lugar a una gran diversidad de religiones, culturas, formas de pensar, tradiciones, etc.

También se habló de la integración, de las diferentes enfermedades y discapacidades, de formas de agrupamiento, motivación, de la teoría, de los días de lluvia, de diferentes bloques temáticos, etc.

Todo fue importante y aprendimos mucho porque las cuestiones eran muy “profundas” y las soluciones muy variadas, lo que daba un gran abanico de posibilidades para experimentar y así elegir la más adecuada en cada caso y con cada grupo...

A mi lo que más me impactó fue el papel que cada uno desempeñaba dentro de las prácticas. La mayoría de mis compañeros estaban muy libres, es decir, daban clases solos, pasaban de un ciclo a otro, preparaban las clases, etc.

Lo mío está todo muy marcado y muy preparado. Apenas puede haber cambios y mi tutora es muy perfeccionista y todo debe ir a l pie de la letra...

También me quedé asombrada con la aceptación del claustro hacia mis compañeros, todo lo pintaban como algo maravilloso. Yo no he sufrido la misma suerte porque en mi colegio hay problemas entre profesores y entre ellos y el equipo directivo y hay un ambiente muy serio y distante. Yo también lo he estoy sufriendo puesto que al estar todo el día con un miembro del equipo directivo apenas me hacen caso.

Finalmente decir que estoy muy contenta con este método de comunicación. Cuando le coges el truco a ver la conversación de tanta gente te das cuenta de que ves muchas situaciones, hablas de todas, aprendes de todas y lo mejor es que entre mucha gente te dan varias sugerencias para solucionar las tuyas. Es magnífico...

ANEXO 5. DOCUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN

■

Utiliza todo el espacio que necesites en cada uno de los apartados, pero procura ser conciso/a y coherente con el trabajo realizado

Alumno/a:
Reflexión sobre tu implicación y actitud en la asignatura
Realización del plan de trabajo previsto (contextualización, elaboración de U.D. desarrollo de sesiones, reflexiones realizadas y valoración cualitativa de la memoria realizada)
Reflexión sobre la participación en los seminarios virtuales (Chat):
Qué he aportado al grupo y a la asignatura (cosas concretas, no participación):

Aprendizajes conseguidos:

Justifica, ante ti mismo y tus compañeros, tu autoevaluación y por consiguiente de tu autocalificación:

Autocalificación (numérica, 0-10, la utilización de decimales es sólo de 0,5)	
---	--

Sugerencias de mejora para la realización del prácticum MII.-

ANEXO 6. CARTA A LOS TUTORES

■

Estimado compañero/a,

Nos dirigimos a ti para presentarnos como profesores supervisores del Prácticum MII de la Especialidad de Educación Física de los alumnos y alumnas que realizan sus prácticas fuera de Granada y ponernos a tu disposición.

Nuestra intención es mantener el contacto contigo, venciendo las dificultades que supone la distancia, a través del correo electrónico (-----@ugr.es o -----@ugr.es o a los teléfonos

Así mismo queremos invitarte a participar en los seminarios “virtuales” que mantendremos con el alumnado en prácticas a través de sesiones de Chat. En estos seminarios pretendemos propiciar la relación y comunicación entre alumnado, tutores de los diferentes Centros Educativos y profesores supervisores, con el fin de compartir y analizar de manera crítica y reflexiva las diferentes prácticas educativas. La periodicidad de estas sesiones será quincenal y se llevarán a cabo a través del Messenger de Hotmail, para ello solamente es necesario que envíes un correo electrónico a la dirección -----@ugr.es y a vuelta de correo recibirás las instrucciones oportunas para darte de alta.

Sin más, aprovechamos para agradecerte tu colaboración desinteresada.
Un saludo.

Granada, 10 de Abril de 2011

Supervisora 1
Supervisor 4
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus de Cartuja s/n
18071 Granada